

Escuela de Posgrado



Universidad Nacional de La Matanza

Florencio Varela 1903 - San Justo - Buenos Aires - Argentina

Nombre y Apellido: Daniela Frachia

Título

“Resignificación de la práctica docente en el Profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de La Matanza”

Carrera: Maestría en Educación Superior con mención en Gestión de la Educación Superior

Director de tesis: Dr. Enrique Daniel Silva

Codirectora de tesis: Mg Marcela Nicolazzo

Fecha de presentación: 20 de febrero 2021

*A mi familia, amigos y compañeros de trabajo
que supieron comprender y apoyarme en una
nueva etapa que se inicia con esta
primera investigación*

Agradecimientos

El presente trabajo de Tesis que aquí se presenta fue posible gracias:

A mi Director de Tesis, Dr. Enrique Daniel Silva, por alentarme a investigar sobre la práctica docente en nuestra Universidad.

A mi Co Directora de Tesis, Mag Marcela Nicolazzo por acompañarme en este proceso con valiosos aportes y por sus comentarios alentadores que me dieron confianza para continuar trabajando.

Al Dr. Perisse Marcelo quién supo transmitir su pasión por la investigación.

A los docentes que ofrecieron su tiempo para conversar sobre sus experiencias en la formación docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
GLOSARIO	9
PLANTEO DEL PROBLEMA. INTERROGANTES QUE ORGANIZAN LA INVESTIGACIÓN	13
De qué hablamos cuándo hablamos de prácticas docentes.	17
La educación física como área o campo disciplinar. Perspectiva curricular en relación con la formación docente.....	22
Prácticas en su devenir histórico. De dónde partimos cuándo hablamos de prácticas en Educación Física.....	25
METODOLOGÍA DE TRABAJO	
Decisiones metodológicas	33
ESTADO DEL ARTE	
Sistema de Formación Docente. Gobierno del Sistema.....	39
Algunas experiencias sobre Formación Docente.....	41
El campo de la práctica docente.....	42
Análisis comparado 5 Universidades Nacionales de la Provincia de Bs As.....	44
Tabla 1: Distribución de las materias específicas de la práctica profesional (práctica docente) en la oferta curricular del Profesorado en Educación Física de las universidades de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires.....	47
Tabla 2: Mapa de correlatividades de la materia práctica docente en la oferta curricular del Profesorado en Educación Física de las universidades de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires.....	50
Tabla 3: Investigaciones sobre el espacio de la práctica relevadas en las Universidades Nacionales de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires.....	54
Formador de Formadores.....	58
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	60

Práctica docente en la UNLaM en la voz de los diferentes actores que la conforman.....	61
El rol del Practicante.....	62
Práctica docente en la UNLaM a través voz de los diferentes actores que la conforman.....	71
Apreciaciones sobre la formación docente en la UNLaM.....	77
Deseos y anhelos sobre la práctica docente en la UNLaM. Qué se supone necesario para poder enseñar.....	80
Desafíos en el espacio de la práctica de la UNLaM.....	82
PROPUESTAS Y REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNLAM.....	83
Propuestas para resignificar la práctica docente	
1° Propuesta: crear espacios que incluyan la práctica docente en las actuales asignaturas del programa de estudio.....	84
2° propuesta: articular la práctica docente en base al desarrollo del aprendizaje de las materias del área de la praxis.....	90
3° propuesta: conformar un equipo de docentes de la UNLaM para que intervengan en la práctica docente desde el rol del profesor de Educación Física y el desarrollo del campo disciplinar.....	92
4° Propuesta: contar con instituciones educativas asociadas, para llevar a cabo la práctica docente.....	93
CONCLUSIONES.....	95
ANEXOS.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	101

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende profundizar acerca de; por un lado, la preparación de los egresados del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza para enfrentar un futuro puesto de trabajo y la relación que existe entre esto y el período de la Práctica Profesional Docente y, por otro, la incidencia del período de la práctica docente en su formación profesional.

En el caso particular del Profesorado de la Universidad Nacional de La Matanza se plantea un desafío extra, dado por el hecho de tener la práctica concentrada solo en el último año de la carrera. En función de ello es que la propuesta de esta investigación apunta a pensar este espacio como un lugar para socializar experiencias en el campo laboral propiamente dicho.

Resulta importante comprender que la práctica docente no es decidida individualmente, sino una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Uno de los principales propósitos de la formación docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él. (Pansza 1986 a)

Es por ello que se propuso indagar sobre las necesidades de los estudiantes del Profesorado de Educación Física de la UNLaM, como así también conocer de primera mano la propuesta que ofrece la materia Observación y Práctica docente a través de las voces de sus docentes. Para completar este escenario, también se realizaron algunas aproximaciones con las escuelas y docentes donde se realizan las prácticas. Esta información recabada permitió sistematizar algunos datos para llevar a cabo un análisis situacional que a su vez no puede desentenderse de su devenir histórico en lo que a prácticas docentes en nuestro país refiere.

Por último, y habiendo confirmado la hipótesis que motivó este trabajo, al encontrar que el tiempo destinado a las prácticas docentes en la UNLaM que se materializa a través de la materia Observación y Práctica docente, resulta ser insuficiente; se ofrecen algunas propuestas que invitan a repensar la práctica a nivel institucional situación que en palabras de los docentes y autoridades de la carrera está en permanente diálogo y análisis.

Si bien es cierto que el tiempo destinado a la práctica resulta insuficiente se considera que, una propuesta superadora no solo implica destinarle más tiempo. Contar con espacios de

desarrollo de las prácticas docentes desde etapas tempranas de la formación redundará en una variedad de situaciones diversas sobre las cuáles poder reflexionar acerca del quehacer profesional del Profesor de Educación Física.

La organización de la información intenta poner en diálogo algunas ideas, que ya vienen siendo estudiadas desde hace varios años, con la realidad de la UNLaM. Retomar experiencias en otras instituciones resultó ser un punto interesante que sirvió de puntapié para pensar en una verdadera resignificación de la práctica docente.

Se espera, encuentren en la lectura este hilo conductor que se plantea construir a modo de entramado con el propósito de seguir pensando en una formación docente de calidad y siempre en clave de derecho y por sobre todo en pos de jerarquizar la formación de excelencia que ya tienen los graduados del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza.

GLOSARIO

Área de la praxis: Dentro del Profesorado de la UNLaM, las materias prácticas se engloban en una misma área que se denomina de la praxis. Las mismas justamente están relacionadas con práctica de deportes y disciplinas gimnásticas.

Área biológica: Dentro de la misma se engloba a las materias relacionadas con la biología, anatomía y fisiología siempre con la mirada puesta en la utilidad que esos contenidos tienen para los docentes de educación física.

Área pedagógica: Aquí se nuclean las materias de carácter teórico que se relacionan con la didáctica general y específica como así también las teorías del aprendizaje y pedagogía.

Diseño curricular: Un currículum es la prescripción acerca del contenido de la enseñanza. Todo currículum propone una prescripción selectiva de los contenidos de la enseñanza. Es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo.

Los diseños curriculares constituyen la objetivación de las políticas curriculares y permite un recorte de escala a nivel político. Una nueva propuesta curricular no se instala en un espacio vacío, sino que emerge en el seno de las prácticas más o menos establecidas e intereses encontrados.

Los elementos macroscópicos de un currículum son:

- Metas y objetivos
- Contenidos
- Experiencias de aprendizajes
- Evaluación

La relación entre ellos es fundamental para caracterizar un currículum determinado, pero, por otro lado, hay que explicitar la relación con otros factores de la organización escolar y los recursos de instrucción que se necesitan para ponerlos en práctica.

Dispositivo: Espacios, instrumentos, mecanismos o engranajes que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o resolución de alguna problemática.

Estrategia: Hace referencia a la posibilidad de coordinar diversas acciones, de tal manera que el efecto no sea una mera suma de las partes.

Incumbencias del Profesor de Educación Física: La incumbencia de cualquier título se relaciona con el alcance que éste tiene para el ejercicio de la profesión en cuestión. Algunas carreras exigen un título que habilite a ejercerla; tal es el caso del Profesor de Educación Física (y de las carreras docentes en general). En el caso de la Educación Física por su concepto y alcance, puede ser considerada como parte del proceso educativo de las personas tanto dentro como fuera del ambiente escolar. En el caso de la presente investigación solo se abordarán las prácticas docentes en el ámbito formal (escolar), si bien dentro del perfil del graduado de la Universidad Nacional de La Matanza incluye el desarrollo profesional dentro y fuera de la escuela.

No existe bibliografía específica ni investigaciones que profundicen sobre el marco legal de las incumbencias del profesor de educación física.

Plan de estudios: Es la organización y secuenciación de materias que al ser acreditadas permiten acceder a un título profesional habilitante para la carrera en cuestión. Éstos de estudios se enmarcan en este caso en la Ley de Educación Nacional 26206 que atiende a las particularidades jurisdiccionales. En el caso de la Universidad como ente autónomo tiene la autoridad para determinar cómo será esa secuenciación de materias que determinarán un perfil de graduado acorde a la comunidad en la que está inmersa.

Los planes de estudios son evidencias de concreción de la política. Por un lado, ellos revelan y estabilizan el tipo de competencias profesionales que se desea formar, y por otro, muestran el estado de las relaciones entre los distintos actores sociales que pugnan por definir las líneas de la política educativa.

Configuran un marco regulador que condiciona la realidad de la práctica y en gran medida la anticipan y a su vez son un marco ordenador de las prácticas.

Perfil del profesor: Cuando se habla del perfil del profesor en general suelen coexistir dos tendencias. Una es la sobre simplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. Otra, es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Probablemente sea necesario encontrar una alternativa intermedia

que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también que focalice la atención y jerarquice las acciones que se emprendan.

Prácticas: Según Zeichner define a las prácticas como “todas las variedades de observación y experiencia docente en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación” (Zeichner, 1993)

Practicante: En el caso de los Institutos Formadores es el alumno de los primeros años de la carrera docente quién en determinadas oportunidades participa de la vida Institucional de la escuela con el objetivo de comenzar a incursionar en la práctica profesional.

En el caso de la UNLaM se refiere al practicante como al alumno que está cursando la materia Observación y Práctica docente y en consecuencia está llevando a cabo sus prácticas docentes.

Residente: Alumno del último año de la carrera docente quién durante todo un ciclo lectivo participa de la vida institucional de la escuela, tiene un grupo asignado de alumnos con los cuales comparte ese período. En dicho espacio de tiempo debe planificar y dictar sus clases en función de las indicaciones del docente a cargo de ese curso y siempre enmarcado en los lineamientos del Diseño Curricular vigente para ese nivel en cuestión.

Practicante/prácticas profesionales: En el marco de la formación de grado se denomina **prácticas profesionales** a toda aquella experiencia sistemática de aproximación al mundo del trabajo que atraviesan los estudiantes de las diferentes carreras (sean o no docentes). Es por ello que las **prácticas docentes en la UNLaM se las define como prácticas profesionales y al alumno que las transita se lo denomina practicante.**

Plan de clases: Remite a las planificaciones que los practicantes deben confeccionar para poder dar sus prácticas. Los mismos responden a requisitos normativos emanados del Diseño Curricular, por un lado; y a las necesidades de los grupos en función de las indicaciones del docente a cargo.

PLANTEO DEL PROBLEMA. INTERROGANTES QUE ORGANIZAN LA INVESTIGACIÓN

El momento de la residencia y práctica¹ es un período de mucha incertidumbre para cualquier estudiante de profesorado, pero para los alumnos de la UNLaM existe una dificultad extra dada por el hecho que se enfrentan con la realidad laboral únicamente en el último año de la carrera.

Esta investigación profundiza sobre el modo² en que los egresados del Profesorado de Educación Física de la UNLaM están preparados para enfrentar un futuro puesto de trabajo, por un lado, y la relación existente entre la propedéutica específica y el tiempo destinado a la residencia, por otro.

Al ser el profesorado una carrera de tipo “instrumental”³ el momento de la práctica es el espacio que los estudiantes tienen para poner en funcionamiento, y por qué no también en tensión, todas esas herramientas adquiridas. Estas, comprenden tanto los contenidos disciplinares como aquellos propios del ejercicio de la profesión docente, y que encuentran su síntesis en la materia Observación y Práctica Docente. Esta materia se cursa solo el último año de la carrera, limitando sustancialmente el tiempo para que el estudiante pueda desarrollar esa síntesis vinculada con la acción y reflexión sobre la tarea.

Este momento tan particular de la formación docente, denominado a partir de ahora para el caso de la UNLaM, **espacio de la práctica** es pensado como una instancia donde el alumno-practicante pueda desplegar todas las herramientas que ha adquirido durante su carrera. En función de ello es que la propuesta de **este trabajo apunta a profundizar sobre la práctica docente como nexo entre la formación profesional y la inserción en el primer puesto de trabajo.**

Es importante resaltar que la enseñanza es una actividad práctica y, por tanto, aprender a enseñar implica saber hacerlo. Pero como bien ha explicado Schön (1992), el saber hacer

¹ Si bien pueden considerarse dos momentos distintos, a los efectos del planteo inicial se mencionan ambas juntas por ser el momento de práctica profesional; es decir el espacio para el ejercicio del rol. En el caso de la UNLaM las prácticas se realizan con el formato de residencias, es decir toman dos cursos escolares con una continuidad de todo el año. A partir de ahora siempre nos referiremos a prácticas entendiendo éstas como el desarrollo de la práctica profesional (para más detalle retomar el glosario)

² Cuando se dice *modo*, esto refiere a todas aquellas herramientas, conocimientos teóricos y prácticos como así también todo aquello que hace al quehacer docente. En definitiva, todos los recursos que le brindó la formación inicial para la inserción laboral.

³ Entendiendo que la formación inicial brinda una variedad de herramientas a modo de conocimiento específico para el desarrollo de la tarea docente sin ser esto entendido como un reduccionismo.

supone la posesión de un conocimiento en la acción que, aunque suele adquirirse de manera espontánea y tácita, puede hacerse explícito a través de un análisis sistémico. Entonces ¿cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Sin dudas, en este recorrido los espacios de acercamiento al ejercicio del rol deberían ocupar un papel protagónico tanto en las cuestiones conceptuales que se desarrollan, como en los tiempos y procesos que se ponen en juego.

Este espacio de la práctica, que en el caso de la UNLaM se desarrolla solo en el último año, encuentra tiempos muy acotados para que el estudiante adquiera ese ejercicio práctico del rol; es decir que construya su saber profesional en contexto. Davini (1995) en este sentido plantea que la formación docente es el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional; éste se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño del puesto de trabajo

Otro punto o interrogante que fue necesario pensar, es qué necesita conocer un profesor para desarrollarse en su puesto de trabajo. También se interroga sobre cómo se manifiesta toda su formación académica en un conocimiento práctico que le permita ponerse en acción; es decir que le permita enseñar. Se puede considerar que, si bien no se podría definir cuánto tiempo es necesario para desarrollar las prácticas; contar con espacios durante toda la formación inicial permitirá sin duda construir otro tipo de relaciones con el contenido disciplinar y con la didáctica para su enseñanza.

Resulta necesario para esta investigación la caracterización del espacio de la práctica en la UNLaM profundizando, a su vez, sobre el concepto de prácticas docentes y las cuestiones que subyacen a partir de ésta. Para ello se toma como referencia a Contreras Domingo (1982 a) quién define a las prácticas docentes como “un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en un puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica no solo aprender a enseñar sino también aprender las características, significados y función social de la ocupación” (Contreras Domingo 1982 b)

El carácter complejo de la práctica docente plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en la misma. Se trata de un enfoque multidimensional donde los aspectos sociales como disciplinares se conjugan. Esta complejidad se relaciona con la variedad de factores que confluyen en la inmediatez que plantea la clase, que a su vez está condicionada por las relaciones particulares que se da entre los diferentes actores institucionales y la realidad en la que éstos están inmersos.

En este sentido diferentes investigaciones, como las llevadas a cabo por Davini (2010) en producciones tales como “De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar” y “La formación de maestros y profesores, hoja de ruta” de Diker y Terigi (2008), o en publicaciones de Sanjurjo (2011), vinculadas con la socialización de experiencias en la práctica docente donde se pone de manifiesto la necesidad de colocar el centro de atención en la escuela y en el aula.

Buscar de algún modo diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza, resultan sumamente relevantes. Señalan, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etc.

Pensar en las primeras experiencias en puestos formales de trabajo lleva a pensar en cuáles serían las herramientas que no pueden faltarle a un profesor. El desarrollo profesional se da a través de la adquisición progresiva de “horas de vuelo”, ahora bien, es posible que se envíe a estos “pilotos” a comandar una nave sin las suficientes horas de entrenamiento en su haber, la pregunta en ese caso sería: ¿qué necesita llevarse un alumno de profesorado de su formación inicial? En este sentido, Allen (2009) identifica el binomio “conocimiento de la enseñanza y conocimiento para la enseñanza” como pares complementarios que permiten comprender esta necesidad de avanzar en esta construcción del rol en la formación inicial, es decir, a la par de ésta.

Esta idea, es la que se sostiene a lo largo de la investigación como uno de los preceptos que hace necesaria la inclusión de espacios de prácticas en contexto desde etapas tempranas justamente.

Otra cuestión que se pone en tensión es la relación entre la formación y las demandas del sistema educativo actual. Estas demandas obligan al practicante a operar en la complejidad que plantea la clase y resulta que las respuestas están lejos de aquellos saberes académicos que recibió en el profesorado. Ocurre que la preparación formal que un profesor recibe en el profesorado no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las prácticas y este desajuste los lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor/docente hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas.

Esta paradoja entre la *ilusión* y *desilusión* que se genera en torno a las prácticas ocurre porque los estudiantes han depositado sus mejores expectativas y en esas primeras experiencias

sufren también sus primeras decepciones: soportan el choque con la realidad, se aventuran en las incertidumbres inimaginables en la ingenua seguridad de las imágenes idealizadas construidas en su experiencia escolar e, irremediabilmente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante. La estabilidad necesaria para sobrevivir en un espacio que puede resultar hostil y para el que no se está preparado (ni para pensar-teorizar, ni para actuar-intervenir) puede precipitar decisiones de urgencia en las que la búsqueda de recetas que funcionen será la mayor de las preocupaciones. (González Sanmamed, 1995)⁴

Schön, D (1987) señala que el diseño de la formación de profesores responde a un modelo de racionalidad técnica con una visión separada de los aprendizajes teóricos y prácticos, y desconectada de la realidad de la enseñanza. La preparación formal que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las prácticas. Este desajuste los lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consigue elaborar maniobras exitosas para mitigar las preocupaciones y dificultades. Se forja de ese modo, una visión “degenerada” del modelo formativo.

Entonces, el conocimiento teórico, inicialmente concebido como el de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos (futuros profesores) en aras de la escasa utilidad para afrontar las situaciones de aula, y el conocimiento práctico cuyo estatus, originalmente inferior por su origen situacional, experiencial, asimétrico, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para la enseñanza. (González Sanmamed, 1995)

Debido a ello es que resulta urgente repensar el modo de incluir progresivamente la aproximación con el contexto del puesto de trabajo, desde sus comienzos. Es de vital importancia que el practicante pueda socializar las prácticas propias y compartir experiencias de sus pares, cómo una forma de investigar sobre el hacer del docente y como una forma de confrontar la teoría con la práctica y de esa forma apropiarse realmente de un saber práctico significativo, es decir, que pueda avanzar en su propia construcción del rol.

En este sentido, Brousseau (1994 a) expresa que el docente realiza un trabajo a la inversa del que desarrolla el científico, dado que efectúa una “recontextualización y re-personalización” del saber erudito; es decir, busca situaciones que den sentido a los conocimientos a enseñar.

Esta investigación propone hacer foco en estas cuestiones para ofrecer alternativas dentro del recorrido académico que realizan los estudiantes de Educación Física en la UNLaM fortaleciendo así la articulación entre teoría y práctica rompiendo de ese modo preconceptos que falazmente las disocian una de la otra ya que ambos términos, aunque se enuncien por separado se implican mutuamente.

Se debe dejar de pensar en el espacio de la práctica como el momento culmine de la carrera para ser incluida en un contínuum donde desde los primeros años los alumnos de profesorado se encuentran situados en la realidad de la escuela para de ese modo, nutrir con experiencias la formación académica que están llevando a cabo.

En este sentido continuando con la idea de Brousseau (1994 b); éste señala que la enseñanza no puede reducirse a la organización de los aprendizajes, como así tampoco al tratamiento del contenido sin entrar en consideración sobre el estudiante y su contexto.

De qué hablamos cuándo hablamos de prácticas docentes.

Para comenzar a definir cuestiones tales como que se entiendes como prácticas docentes se toman uno de los ejes del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 que plantea como imperioso:

“tomar a la práctica como centralidad en la formación docente. Tanto la formación inicial como la continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Son los formadores quienes se encuentran comprometidos con la articulación de los aportes teóricos con los saberes de la práctica y el acompañamiento tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio para una mejora sostenida de la enseñanza. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social” (Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Ministerio de Educación y Deportes de La Nación)

Para profundizar en la construcción de un conocimiento local sobre el que ocurren las prácticas docentes, se considera necesario hacer un breve recorrido sobre algunas ideas que diferentes investigadores plantean respecto de la práctica y sus componentes. Para ello, se toma a la práctica docente y a la Educación Física como disciplina o área de conocimiento, como

objeto de análisis en sentido amplio, para luego retomarlo en un sentido específico y contextualizado a la UNLaM. La decisión de tomar ambos conceptos y analizarlos juntos, responde a la idea de contextualizar dicho espacio y su esencia, pero entendiendo a su vez las particularidades propias de esta área de conocimiento. Es por esto, que, aunque complejo es necesario abordarlas juntas.

Analizar las prácticas en la UNLaM como objeto de estudio pretende cumplir con el propósito de contribuir a su resignificación. Un modo de hacerlo, tal como se viene planteando, es dedicarle más tiempo a su desarrollo. Este tiempo no implica agregar solo “cantidad” sino la posibilidad de poder ofrecer un enfoque integral sistematizado que implique una aproximación gradual a la escuela, donde se encuentre en diálogo el contenido disciplinar con ese saber profesional, éste que sólo se adquiere ejercitándolo.

Existe una extensa bibliografía que intenta definir puntos de encuentro y desencuentro; vinculaciones y nexos entre este conocimiento teórico y el conocimiento práctico entendiendo que siempre uno existe a expensas del otro. Tal como se ha mencionado anteriormente, la clase entendida como un escenario particular sobre el cual el docente debe actuar también está cargada de conflictos de valor que requiere de opciones éticas y políticas. En este sentido, Pérez Gómez (1992) citado por Edelstein (2011) plantea la necesidad de una formación del profesor que se base en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

Vinculado con esta caracterización de la enseñanza, Zeichner, K (1990) señala que la enseñanza es una actividad artesanal y que, en consecuencia, el conocimiento sobre ella se fue acumulando lentamente desde el ensayo y error a lo largo de los siglos dando lugar a una sabiduría profesional transmitida de generación en generación desde el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. Debido a ello, el conocimiento profesional resultante es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado; y se presentifica en el buen hacer del docente experimentado, a la vez que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.

Comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, es resignificarla, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de tramas constitutivas de su especificidad (Edelstein y Coria, 1995). Para ello resultan fundamentales los procesos de reflexión y análisis sobre la práctica docente como herramientas para brindar andamiaje a aquellos que se inician en la tarea docente. Este conocimiento tácito

es parte de un entramado que se construye diariamente y en cada contexto particular. Es entonces que poder reconocerlo y sistematizarlo representa un gran desafío, pero sin duda es lo que permitirá seguir avanzando en la construcción de prácticas significativas no solo para el residente o practicante sino también para los docentes en ejercicio. (Zeichner, 1993)

Entonces, la caracterización de las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos implica una concepción dinámica y un estado constante de crisis. “Poner en crisis” las prácticas de la enseñanza implica hacerse preguntas que van más allá de qué y cómo enseñar. Este estado de crisis es el que permitirá el crecimiento y consolidación de nuevos enfoques que resulten significativos para la época y para el contexto.

Más allá de aquello que se pretende enseñar, existen múltiples y determinadas variables que hacen que se produzca un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Estas tensiones y contradicciones se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica que remite a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscrito de la clase. En este sentido, el tiempo permite reconocer que en los procesos formativos resulta de interés diferenciar razones que den cuenta de este corrimiento.

Ahora bien, entender que la enseñanza implica mucho más que definir el qué enseñar, implica también tener claro que atender a la coyuntura y complejidad del acto educativo nunca debe alejarnos de aquello que nos convoca; en este caso es la enseñanza de la Educación Física y sus contenidos. Si en nombre de todas las variables que pueden confluir en una clase se pierde eje, entonces ¿dónde los niños y jóvenes aprenderán lo que se supone solo pueden aprender en la clase de educación física?

No se puede separar la discusión respecto de todas estas dimensiones que están incluidas cuando se habla de enseñanza, de lo que son las prácticas de la enseñanza. Ambos conceptos, o también podríamos llamarlos momentos, son un par complementario ya que las prácticas de la enseñanza responden a la propia lógica disciplinar del área. Esto ha generado a lo largo de la historia mucha controversia que en la actualidad persiste sobre el tratamiento del contenido de la disciplina para que este sea “enseñable” y a su vez posible de ser aprendido como un contenido socialmente significativo. En sucesivos apartados se profundizará sobre el contexto histórico que fue determinando el sentido de las prácticas de enseñanza como así también

aquello que se espera de un docente. Superar esta mirada disciplinar implica avanzar sobre los verdaderos procesos de construcción social que ocurren en la escuela y sobre los cuáles las instituciones formadoras también deben poner la mirada.

Este reflexionar sobre los contenidos y la apropiación que hacen los estudiantes de la carrera docente en la instancia de formación inicial presenta una lógica del área del conocimiento que trae implícito el modo en que esos conocimientos deberían ser enseñados. Retomando el papel de las prácticas y la importancia sobre el conocimiento de éstas, a la luz de los conceptos anteriormente desarrollados, resulta necesario continuar fortaleciendo el estudio sobre éstas, con los múltiples atravesamientos que las definen, y también buscar un enfoque teórico metodológico pertinente para abordar las especificidades de las disciplinas en términos pedagógicos.

Otro apartado no menor ocupa la historia no documentada sobre lo escolar. Dicha historia, permite recuperar lo cotidiano como constitutivo de la trama escolar donde se ponen en juego e interacción los usos, costumbres, tiempos, espacios, entre otros, que permiten una mayor comprensión de las prácticas de la enseñanza al procurar visibilizar los signos de su complejidad. Estos usos y costumbres, ¿cómo son apropiados por los practicantes? y ¿cómo son apropiados por los docentes noveles?

Es por ello que, el espacio de la práctica docente resulta un lugar de producción y apropiación de un conocimiento específico, de un quehacer docente que el practicante solo puede adquirirlo en ese proceso de “ser practicante”. También es cierto que este espacio de la práctica se encuentra en muchas investigaciones sobrevalorada ya que le cargan una excesiva responsabilidad argumentando que del modo que se aprende a ser docente es “practicando” desvalorizando de ese modo, la formación teórica o académica.

Encontrar un equilibrio es quizá uno de los grandes desafíos; no solo de esta época sino desde etapas fundacionales de nuestro sistema educativo. Ya en revistas como *La Educación* se publicaba este debate sobre posturas antagónicas respecto de cómo debe formarse un docente; planteando por un lado ideas sobre la importancia de la escuela de aplicación por sobre el conocimiento disciplinar, mientras otras opiniones defendían la formación científica: “mal un maestro puede combatir la ignorancia, si él apenas sabe un poco más que sus alumnos”. Sólo aquel que domina profundamente aquello que va a enseñar y posee la ciencia de cómo enseñarlo podrá decir qué, cuándo y cómo transmitir el conocimiento” (*La Educación*, año 3, N°70, febrero 1889).

Esta confrontación entre teoría y práctica se profundiza mucho más en el período de la práctica docente. El recorrido en este espacio pone de manifiesto cómo los practicantes, como buenos alumnos que están acostumbrados a asimilar y reproducir conocimiento teórico, experimentan la necesidad de resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo para orientar sus percepciones. Entonces, resulta fundamental que los responsables del área de la práctica docente puedan desarrollar procesos de planificación enfocados justamente en brindar herramientas a los practicantes para que ese proceso de contextualización y recontextualización del conocimiento se pueda desplegar en el escenario, que es en este caso la escuela.

Ángel Pérez Lindo (1994) reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula para comprender cómo se utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

Esta cuestión resulta interesante y es necesaria vincularla con los docentes a cargo de la formación de los futuros formadores. ¿Por qué plantear esta pregunta en este momento? Justamente porque la respuesta sigue rondando entre esta dicotomía formación teórica versus formación práctica. ¿Quiénes estarían mejor capacitados para acompañar al practicante? ¿Aquel docente con formación académica o aquel con un recorrido docente en los niveles del sistema educativo? Algunas investigaciones se han preguntado sobre quiénes forman a esos formadores o si éstos se forman para ello o simplemente con su experiencia profesional alcanza. Si bien no es tema específico del presente trabajo, en apartados posteriores se conceptualizará al respecto para luego hacer una transposición al espacio específico de la práctica docente en la UNLaM.

Probablemente entender que los espacios de análisis y reflexión sobre lo que verdaderamente hace un docente en el aula resulta determinante para sostener y construir teoría sobre el quehacer docente como así también permite profundizar sobre aquellas habilidades que debe poder desarrollar un docente para enseñar. Por ello, entender a la práctica como una categoría inferior o subsidiaria de la teoría, es desconocer justamente las bases donde “la teoría o saber académico” hacen pie. Entonces podría decir que este continuo entre el conocimiento teórico y ese saber práctico terminan siendo interdependientes, encontrando en este punto una de las tantas respuestas sobre las cuales fundamentar la importancia de la inserción gradual del estudiante de profesorado en instancias o espacios donde las teorías estudiadas “entrar en crisis”

validando o cuestionando aquello que se considera necesario para poder enseñar. Y ¿dónde se puede llevar a cabo esta validación?; sin dudas el espacio por excelencia es la escuela y en la clase.

Las instancias de formación docente deben poder sistematizar diferentes estrategias para abordar este proceso de síntesis evitando que el futuro profesor se encuentre realizando solo ese proceso al momento de enfrentar su primer puesto de trabajo. En este sentido Edelstein (1999 a), sintetiza de forma muy clara estos procesos que se ponen en juego al momento de pensar la enseñanza en las instancias de formación docente a partir de la definición de construcción metodológica que implica:

“...reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” Edelstein (1999 b, 85)

Claramente esta construcción metodológica implica mucho más que aprender (o enseñar) un “método” ya que ello implicaría pensar en iguales respuestas o modos de enseñar un determinado contenido dejando por fuera estas múltiples variables que hacen de la tarea docente un acto creativo. Partir de una concepción donde se piensa en el estudiante como sujeto y donde el contexto cobra relevancia sin dudas permite pensar en propuestas de formación superadoras alejándonos de ideas modélicas y estereotipadas.

La educación física como área o campo disciplinar. Perspectiva curricular en relación con la formación docente.

Este intento por definir el lugar que ocupa, como así también el espacio que se le asigna a la teoría en función de la práctica es que nos lleva a intentar definir un campo disciplinar de la Educación Física. Numerosos intentos de definirla como disciplina no han llegado a lograrlo de forma acabada. En este sentido se podrían describir;

...tres situaciones que según Bracht, V (2009) invitan a pensar el problema de la identidad en el contexto de la Educación Física: una instancia de afirmación social y académica en procura de la consolidación de la práctica, otro de cuestionamiento de la legitimidad tradicional, que es una interpelación a la identidad que se viene construyendo y que representa la ‘crisis’ propiamente dicha y, tercera, aquella

circunstancia de expansión del campo, de instalación de nuevas problemáticas y de creación de nuevas grietas teóricas y epistémicas” (Galak, 2013)

“Entender nuestro saber (campo disciplinar de la Educación Física) como una dimensión de la cultura no elimina su dimensión natural, sin embargo, lo redimensiona y abre nuestra área para otros saberes, otras ciencias (otras interpretaciones) y amplía nuestra visión de los contenidos que serán tratados, pudiendo ayudarnos a percibir la naturaleza histórica de la disciplina” (Bracht & Caparróz, 2009)

Parlebas, P (2001) plantea que *“la Educación Física es una práctica pedagógica, una práctica en el transcurso de la cual, los profesores ejercen una influencia en los alumnos que les han sido confiados y se manifiesta en la modificación de sus conductas motoras.”*

La definición de la Educación Física como una disciplina pedagógica se ocupa de considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y de la motricidad como dimensiones humanas, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante, atravesado por conflictos de clase y capitales culturales diferentes; responde a una concepción holística y compleja del ser humano. Para los estudiantes, la Educación Física se constituye como una práctica social, cuya finalidad es la de posibilitarles la integración reflexiva y activa en el campo de la cultura física, desarrollando competencias corporales y motrices significativas.

Esta definición, donde ubica al sujeto como centro de todas las decisiones conforme un paradigma pedagógico – humanista; determina que los contenidos disciplinares que constituyan a la Educación Física escolar como tal, estén vinculados con las pedagogías críticas que desarrollan Bratch (2009) y Parlebás (2009) quiénes postulan la importancia de una Educación Física que contribuya a los fines de la subjetivación de cada uno de los sujetos.

La historia sobre la conformación de la Educación Física como área del conocimiento determina que en la actualidad se la definirla como una disciplina pedagógica, pero sin dejar de tener presente en algunas prácticas el peso de épocas signadas por paradigmas militaristas o biologicista donde se corrió a segundo plano la conformación de una didáctica específica que desarrollara y pusiera en tensión el análisis sobre el qué y cómo enseñarla a todos y cada uno de los sujetos y sus diferentes contextos.

Durante muchos años, como área de conocimiento se ha definido a la Educación Física tomando las ciencias biológicas donde el foco estaba puesto en la reproducción acrítica de modelos estandarizados. Los docentes deberían ser capaces de replicar de la mejor manera las fórmulas aprendidas en los profesorados, encontrando de ese modo un espacio para la práctica docente “normalizadora”.

Este esfuerzo por definirla como disciplina o área de conocimiento para el espacio de la práctica docente es sumamente necesario porque brinda herramientas conceptuales sobre las cuáles planificar dicho espacio. Definirlo es lo que permite pensar en el conocimiento didáctico del contenido, que consiste en “una amalgama especial de pedagogía y contenido”, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo (Gudmundsdottir, 1987:1). Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor (Marcelo, 1992f).

Avanzar sobre la concepción de la práctica docente en el paradigma actual de la Educación Física, implica comprender la importancia de aportar desde los espacios de formación a la construcción del pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones.

Shulman (1992), a este respecto plantea:

"Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas...; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnico, ni solamente reflexivo. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico" en Marcelo (1995)

En síntesis, retomando la definición de Educación Física antes mencionada, se puede al menos delimitar algunos contenidos que son propios del área; éstos son en palabras de Raúl Gómez (1980):

"aquellos saberes, que deberían ser de calidad y pertinencia, y que se adquieren específicamente a través de la Educación Física (ninguna otra disciplina se ocupa de ellos) e implican aprendizajes necesarios para que el ser humano, en sus distintos

momentos y situaciones existenciales, logre la auto disponibilidad corporal y una conciencia de sí como sujeto constituido socio históricamente en el seno de una comunidad a la que pertenece con derechos y obligaciones democráticamente comprendidos y asumidos, entre los que se cuenta su inclusión como factor de cambio y no de mero reproductor o consumidor de patrones motrices, posturas o gestos.”

Sobre las Prácticas en Formación Docente y su devenir histórico. De dónde partimos cuándo hablamos de prácticas en Educación Física

Braslavsky (2005) expresa que el estudio y la investigación histórica cumplen la función de una “pedagogía de la historia” para las políticas educativas contemporáneas. Es necesario poder comprender por qué las investigaciones sobre la práctica docente se plantean siempre sobre pares antagónicos tales como “teorías versus práctica”, “didáctica general versus didáctica específica”, entre otros. Estas discusiones fueron virando su eje atento a las diferentes reformas educativas que definieron a su vez un paradigma educativo y donde la Educación Física como disciplina o área del conocimiento, nunca estuvo ajeno a pesar del propio peso de su historia como tal.

En las primeras épocas de la carrera de magisterio, la formación teórico-pedagógica aparece simultánea a la inserción en la realidad áulica, la teoría y la práctica retroalimentándose, en un espacio de tiempo que señalan a partir de segundo año y en algunos casos desde primer año. Son tres o cuatro años de encuentro entre teoría y práctica pedagógica, especulación y acción. La relación escuela sociedad deja de ser un relato teórico al enfrentarse los adolescentes al mundo real de las interacciones sociales en una escuela pública en la que confluían distintos sectores sociales.

En esta época de la nueva Argentina cosmopolita del 1880 al 1916 se destaca el predominio de la filosofía positivista conocida como normalismo. Con la sanción de la Ley N°1420 en 1884 se reglamenta hacia 1887 la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. Esta corriente normalista emanada de las escuelas normales extendió su influencia precisamente con la sanción de la ley precedente.

A través de la educación común que pregonaba la Ley N°1420 la escuela primaria tendría como objetivo favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y

físico del niño. La organización institucional dio paso a la “generación del 80” que puso énfasis en la alfabetización con escaso desarrollo del nivel secundario y terciario.

El normalismo estuvo atravesado por el corte positivista que abrevaba en el pensamiento de Comte y Spencer. Este positivismo tuvo su principal centro de difusión en la Escuela Normal de Paraná. Entre sus defensores se encuentra Francisco Berra profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que rescató el pragmatismo pedagógico.

En 1886 se procedió a reorganizar las escuelas normales mediante la aprobación de un plan de estudios que dividió a los establecimientos en dos categorías; las escuelas Normales Elementales cuyo objetivo era la formación docente para la escuela primaria elemental con cuatro años de estudio; y las escuelas Normales Superiores destinadas, además, a formar profesores en cinco años para “la superintendencia, inspección y dirección de las escuelas comunes y para el magisterio de las escuelas normales”.

La planificación docente no se realiza sobre utópicos grupos humanos existentes en la mente, sino sobre las necesidades reales de niños reales en situaciones reales de aprendizaje. El mundo de las especulaciones teóricas encuentra anclaje en la realidad que permite y da lugar a los diálogos y discusiones.

Cuando la formación docente se alarga a cinco años, se introduce una reorganización curricular que considera una regulación social desde el Estado para reorientar matrícula hacia otros estudios y disuadir a los sectores más empobrecidos de la sociedad de elegir la docencia. Se incorpora en el nivel medio un ciclo básico común de tres años, con el argumento muy hábilmente manejado por los grupos de poder: brindar mayor tiempo al estudiante para definir su vocación.

Entre 1911 y 1916 se volvió a reformular el plan de estudios y se dio más importancia a la formación pedagógica:

- Pedagogía y observación en primer año
- Metodología general y práctica de la enseñanza en segundo año
- Metodología especial y práctica de la enseñanza en tercer año
- Práctica de la enseñanza en cuarto año.

Este plan estuvo vigente hasta 1942 dónde se implantó un ciclo básico común al magisterio y bachillerato, de tres años y otro superior de formación profesional de dos años.

En 1948 se elevó a tres años la duración del ciclo superior del magisterio y en 1951 se redujo a dos. Esta estructura perduró hasta 1968 en que se suprimieron las escuelas normales y la formación de maestros pasó a nivel terciario con carácter de Profesorado Elemental. Al período transcurrido entre 1940 y 1954 se lo denominó segundo período del normalismo.

Paralelamente se han desarticulado los bastiones de los pedagogos investigadores, por lo tanto, todas las innovaciones llevan la impronta política y la carencia de cuerpos científicos de saber que las respaldara. Los estudiantes del magisterio entonces comienzan a formarse en su ámbito de especialidad a partir de los dieciséis años, en 4º año del nivel medio. A la vez se reduce el tiempo de inserción en la realidad educativa.

En cuarto y quinto año se comenzaba con las materias pedagógicas y en el segundo cuatrimestre de cuarto año las observaciones en el Departamento de Aplicación. En quinto año existía un tiempo destinado a la observación y crítica y luego se daban clase en dos grados distintos. En realidad, se ha disminuido el tiempo de las prácticas y las materias pedagógicas, en un cincuenta por ciento del sistema anterior, aunque dejándolo aún en el nivel medio.

En la década del setenta se suprime la formación docente en este nivel y se lo traslada hacia el nivel superior. Nueva regulación social desde las políticas estatales, con argumentos aceptados socialmente por hegemonía ideológica: elevando la carrera al nivel superior mejoraría la calidad de los graduados. La carrera se desplaza de nivel y se puede iniciar a partir de los dieciocho años. Su duración es de dos años y medio, y de esta manera se distrae a los sectores medios bajos hacia los estudios de magisterio pues constituían las carreras más cortas del nivel superior y se canalizan los sectores medios altos hacia los estudios universitarios.

Este cambio también significó un distanciamiento profundo entre teoría y práctica, consolidándose un cuerpo teórico de materias psicopedagógicas y desplazándose hacia el último cuatrimestre la Residencia Docente. Con veinticinco clases en la mayoría de los casos, planteadas al finalizar la carrera docente se considera habilitada la transferencia de los cuerpos teóricos a la práctica educativa. En los Planes del profesorado se constata en algunos la existencia de una materia previa a la Residencia que suele denominarse Metodología de la Geografía, del Habla inglesa, etc. pero que raramente incorpora a los alumnos en las escuelas

donde ejercerán su profesión. Ya queda claramente vigente una epistemología que concibe una relación prioritaria de los cuerpos teóricos sobre la práctica.

Si se remonta al surgimiento de las escuelas normales para la formación de docentes, es fácil recordar que ellas siempre se encuentran ubicadas alrededor de un “polo educativo” del que se retroalimentan desde sus inicios. No se puede dejar de nombrar y caracterizar concretamente al normalismo como corriente fuerte y muy persistente a lo largo de los años, que impregnó las primeras épocas de sistematización del estudio del magisterio y profesorado. Hablar de normalismo implica comprender las implicaciones filosóficas y religiosas que lo acompañan. Significa hablar de la Ley N°1420, de positivismo y laicismo. La estructura pedagógica respondió, naturalmente a las concepciones vigentes en la época de su creación, e impregnó la escuela primaria argentina.

Como derivación lógica de las concepciones racionalistas y empiristas, la Pedagogía del normalismo fue *metodista*. En palabras de Zanotti (1959):

“aquí conviene recordar que normalismo y metodismo se han hecho sinónimos; que la escuela normal fue también la escuela de método; que los mismos normalistas se han enorgullecido siempre de poseer método como virtud fundamental de su capacidad docente...y ahora comenzamos a comprender por qué nos hemos detenido tanto en las citas de Bacon y Descartes que los presentan como filósofos del método, como renovadores de la metodología del pensamiento occidental”.

Un referente menos conocido popularmente, pero con un gran peso en su discurso normalista, es el primer profesor de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras. Como ejemplo típico de la mentalidad de su época, resumió esa “ciencia de la educación” en “leyes naturales de enseñanza”. En una palabra, creó la “Constitución” aplicada a la enseñanza. Todo bien ordenado, legislado y reglamentado, puesto en leyes claras, que los futuros maestros y profesores aprenderán bien y aplicarán cuidadosamente; “metódicamente”. En esta línea otro valioso argentino que atravesó la frontera fue Víctor Mercante, el creador de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata. Sin entrar en detalles que escapan a esta investigación, con sólo nombrar alguna de sus obras queda definida por sí su postura normalista; esta obra “La Metodología” data de 1925.

En síntesis, el normalismo argentino, en lo que respecta a su estructura pedagógica, se desarrolla dentro de los modelos del metodismo, de concepciones didácticas basadas en principios racionales y científicos. Tuvo la pretensión lógica para los moldes de pensamiento de la época, organizar científicamente la enseñanza, con preceptos claros y racionales, armonizados unos con los otros. Dos grandes métodos; el inductivo y el deductivo como sus normas esenciales; dos procedimientos; el analítico y el sintético, como medios de desarrollo de las explicaciones; y dos formas: la interrogativa y la expositiva, para el trabajo de los maestros frente a los alumnos, concluyendo la esencia didáctica de la Pedagogía argentina tradicional.

Planes y programas detallados, analíticos, fueron la consecuencia directa de la misma concepción. En las escuelas, las carpetas didácticas, donde los docentes desarrollaban con minuciosidad todos los temas de enseñanza, y un cuaderno de tópicos cotidianos, fiscalizados por directores e inspectores, fueron y son (en ciertos casos) los sistemas de trabajos habituales.

Entonces, en un primer momento “...la formación del profesorado acusó una influencia de un determinado estilo de discurso científico. Esta concepción, relacionada con el empirismo y el positivismo (...), se ocupaba de problemas prácticos (Popkewitz, 1990). Se observa en ello el menosprecio por el saber. En este caso el “hacer”, en tanto aplicación inmediata, el que lo desplaza: “se va generalizando rápidamente la opinión de la moderna pedagogía, de que los conocimientos que más sirven para la vida práctica son los mejores para la cultura, al par que son el medio más eficaz para fijar la atención y estimular el esfuerzo voluntario del estudiante” (Memoria 1898, Escuela Normal de Salta, Informe de Dirección) en Alliaud (2007)

En los ámbitos de formación docente, la práctica de la enseñanza desarrollada por los futuros maestros recibió una atención privilegiada. Las escuelas de aplicación anteriormente mencionadas, que funcionaban en las escuelas normales especialmente creadas para ello, explicaban: “Propendiendo a la mayor preparación de los futuros maestros, fue necesario hacer que efectuaran las prácticas de la enseñanza durante cuatro meses del año: pues se ha tenido en cuenta que es en la práctica donde adquirirán la experiencia...” (Memoria, 1919, Escuela Normal de Entre Ríos). Así el futuro docente se formaba, tal como ocurre con el aprendizaje de un oficio, imitando al que sabía enseñar.

A modo de cierre es interesante retomar la idea que los autores mencionados como verdaderos pioneros y enaltecedores del normalismo, tuvieron el reparo no menor, pensando el

corte positivista del momento, de mencionar que esto es precisamente un modelo, un ejemplo, un ideal de lección, nunca una lección real, viva, auténtica.

José María Torres⁵ también previene expresamente en más de una ocasión contra los excesos del rigorismo metodológico. Tal como ocurre con las teorías que abogan a diferentes paradigmas siempre está en la implementación de estas la verdadera característica de esa expresión, y las pruebas a lo largo de la historia han demostrado la coherencia positivista por llamarla de algún modo, ya que se procuró “cumplir al pie de la letra” cual método científico comprobado, dichas teorías no siempre atendiendo a este pequeño “detalle” llamado contexto.

Para terminar de comprender de dónde venimos cuando hablamos de formación docente, es importante caracterizar al recurso humano que formó parte desde el surgimiento de la carrera docente. Algunas de las virtudes resaltadas para ser un buen maestro, son las señaladas por el sociólogo español Carlos Lerena que retrata en palabras la mirada sobre la profesión docente: “pobreza material, pluriempleo, escasa influencia, pérdida de autoestima, insatisfacción, marginalidad (Lerena, 1988)

Por otro lado, las virtudes resaltadas en las definiciones que hacían referencia al “buen maestro”: sacrificio, humildad, abnegación, desinterés. Por lo tanto, “más elevados motivos que el amor a la fortuna deben inducir al maestro a escoger su profesión y animarlo en el desempeño de sus laboriosos deberes. Motivos como el amor de obrar bien, y el cariño particular de los niños”

La vigencia del modelo “voluntarista, vocacionista”, producía en la práctica ciertos desfases. Muchos maestros (sobre todo si eran hombres) una vez recibidos ejercían actividades más ventajosas. En un informe de escuela normal, enviado al Ministerio, se lee “La frecuencia con que pasa el maestro al profesorado de secundaria y de enseñanza es un peligro para las escuelas de adultos; se corre el riesgo de infiltrar la docencia media de elementos muy deficientemente preparados.”

Con las notas señaladas aún no se logra describir el panorama completo del reconocimiento que acompañó al magisterio en sus orígenes. Alliaud, en “Los Maestros y su Historia” explica que como las recompensas materiales eran escasas, las recompensas sociales

⁵ J.M Torres fue el Vicerrector del Nacional Buenos Aires y luego fue promovido a Inspector de las Escuelas Nacionales y de todos los Establecimientos Educativos que recibían subvención del Estado Nacional (año 1869)

para con esta profesión que se estaba formando corrieron la misma suerte. Precisamente, el bajo reconocimiento, el desprestigio hacia la tarea docente provenía de aquellos encargados de definir los lineamientos del sistema nacional de enseñanza y no de los destinatarios legítimos de la escuela pública y, por lo tanto, de la acción del trabajo escolar. (Alliaud, 2007)

Podría surgir el interrogante sobre cuál es el sentido de caracterizar la profesión docente desde sus inicios; bien lo explica Dreyfus: “la historia social de los orígenes es el medio que nos permitirá reflexionar lo que esas imágenes sociales (que parecen hoy naturales o propias del oficio) deben al encuentro, sociológica e históricamente fundado, entre hombres y mujeres singulares y puestos de trabajo en proceso de constitución. (Muel-Dreyfus, 2001)

Por su parte, la Educación Física como disciplina supo avanzar sin dejar de lado sus orígenes militaristas que fuertemente traccionan por sobre la importancia de su desarrollo como disciplina pedagógica, tal como es concebida en la actualidad.

El modelo fundacional (siglo XX) sintetizado en la persona de Romero Brest describe a una Educación Física metódica, continua y racional orientada hacia cuatro efectos; el higiénico, estético, económico y moral. La clase debe estar garantizada por la disciplina del trabajo entendida como una disciplina razonada, y no como obediencia militar. En la creencia absoluta de la necesidad del cambio educativo para producir cierto cambio social, Romero Brest pone a la Educación Física entre las disciplinas pedagógicas de la modernidad.

El Sistema Argentino de Educación Física, de fuerte corte racionalista y con una finalidad vinculada a la salud, puede considerarse que nace en 1901, con el primer curso temporario, y fue organizándose paulatinamente. Su evolución estuvo de acuerdo con los constantes aportes de la ciencia, la pedagogía y la técnica, aprovechando las ininterrumpidas lecciones de Romero Brest, en cuyas prácticas y laboratorio controlaba constantemente lo que se hacía.

Desde que la Educación Física fue obligatoria en el año 1895, ésta solo estuvo en manos de Oficiales del Ejército o Maestros extranjeros de Esgrima; luego se agregaron los Maestros de Gimnasia y Esgrima recién egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Esto ocurrió a pesar de que su formación pedagógica – didáctica estaba dirigida a desarrollarse en un sistema militar y no en un sistema educativo civil, con niños y adolescentes.

Con el decreto de 1898 firmado por el Ministro de Instrucción Pública, Luis Beláustegui, se instala definitivamente a la Educación Física en las escuelas del Estado Nacional, en el marco de las reformas pedagógicas de la época. La redacción de los fundamentos estuvo a cargo del Profesor Pizzurno y la parte práctica y reglamentaria, a cargo de Romero Brest. Esto obliga a formar recursos humanos calificados en la disciplina.

En 1900 el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Magnasco, formó una comisión profesional de médicos. Su misión era establecer las reglas de una Educación Física científica. Se crea entonces, los Cursos Normales temporarios de ejercicios físicos para maestros desde octubre de 1901, con una duración de dos meses en el período de vacaciones con el propósito de certificar a los docentes que ya dictaban la asignatura en alguna escuela del país sin poseer un título.

También había cursos para formar a maestros normales nacionales. Esto sentó base para que en 1905 se estableciera el Curso Normal de Educación Física que duraba dos años y egresaban con el título de Maestro Normal de Educación Física.

El actual Instituto Superior de Educación Física N°1 Doctor Enrique Romero Brest, nacido de aquel curso normal, tuvo como mandato la formación de docentes de educación física para todos los niveles del sistema educativo.

En 1909 el Ministro de Instrucción Pública resolvió elevar el curso a la categoría de Escuela Normal de Educación Física. En 1912 el ministro Juan M. Garro resuelve convertirlo en Instituto Nacional Superior de Educación Física. Tres años después, el plan de estudios sufrió reformas y la carrera pasó de dos a tres años, además en ese año se crea la Escuela de Aplicación.

Es obvio que estas diferentes corrientes influyeron en la concepción de práctica corporal y motriz de cada momento; básicamente buscaban la reproducción como modo de enseñanza. Lo particular de la cuestión es que estos campos específicos buscaban a través de la Educación Física, el espacio de aplicación de sus propias finalidades, contenidos y métodos de enseñanza.

El caso de la *gimnasia* (gimnasia sueca y neo sueca) típicos productos culturales europeos marcaron fuertemente a la Educación Física en las primeras décadas del siglo pasado, con su visión higienista por un lado y su variante acrobática, por el otro. Sus formas de

enseñanza se basaban, además, en la *uniformidad* y la *conducción* directa de los ejercicios; se utilizaba con un claro sentido disciplinador de los sujetos, sin participación de estos en su creación o elección, observándose una marcada influencia heterogénea de la institución militar

Desde otro lugar, un campo de gran influencia desde mediados del siglo pasado ha sido el *deporte* y sus diversas expresiones. En su visión moderna, fruto del proceso de industrialización y su paradigma competitivo fue planteado, por un lado, para la regulación del tiempo libre del obrero y de sus juegos populares, además de convertirlo en espectador sedentario de las proezas de los nuevos héroes deportivos. Por otro lado, la alta burguesía de la sociedad inglesa creó y utilizó juegos deportivos exclusivos, como factor de distinción. Estas concepciones generaron un modelo del deporte que se hegemonizó y se trasladó con fuerza a la formación de docentes del área para su reproducción, por lo general acrítica.

La amplia divergencia de prácticas con que se aborda la atención a la corporeidad y la motricidad humana, de acuerdo con lo señalado anteriormente, se profundiza por su relación con casi todas las ciencias que se ocupan del hombre; anatomía, fisiología, biomecánica, psicología general y evolutiva, psicología del aprendizaje, sociología educacional, pedagogía, didáctica, antropología, filosofía, etc.

Los modelos empíricos y tecnológicos primaron en la constitución de la educación física durante los dos siglos anteriores y, recién en la actualidad, (si bien con algunas resistencias desde las estructuras establecidas) la influencia de la Escuela de Frankfurt, con su modelo sociocrítico, las concepciones holísticas y el paradigma de la complejidad, entre otras, contribuyen a sustentar un nuevo enfoque disciplinar.

En definitiva, se hace necesario disponer de una epistemología que religue todos estos aspectos (Pérez Lindo, 2003) y esta es una cuestión central de vital importancia para el sostenimiento y desarrollo de la Educación Física. En este sentido corporeidad y motricidad humana requieren un particular análisis por ser esenciales para la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica.

Cómo se lleva adelante la formación docente representa una clara y definida posición política sobre qué ciudadano se desea formar. Cómo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje y el lugar que ocupa el estudiante en esta día responde claramente a las

necesidades actuales y a las demandas sociales para con el sistema educativo. Esto nunca es ingenuo y es producto de las decisiones a lo largo de la historia de la Formación Docente.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Decisiones metodológicas.

Cómo abordar esta investigación fue todo un desafío, y las decisiones tomadas al respecto responden al desarrollo de las prácticas docentes a lo largo de la historia, ya que el peso de las definiciones disciplinares impactan en el desarrollo de éstas. Resultó ser de gran relevancia no sólo llevar a cabo una investigación bibliográfica, sino también conocer de primera mano el universo de análisis. Ningún planteo es ingenuo, y proponerse significar y resignificar las implicancias de las prácticas es la principal preocupación.

Por ello, esta investigación se planificó desde el abordaje de dos ejes bien definidos: la práctica docente, por un lado, y la relación dialéctica entre la teoría y la práctica como un modo de sustentar y enriquecer la tarea de enseñar en el ámbito formal, por otro.

Se debe considerar que la práctica docente desde los mismos orígenes del magisterio ha sabido perdurar como un momento de especial significación, ya que la cuestión es un tema de discusión y central en la formación de los profesorado. Tengamos en cuenta que para nuestro país la disputa dada entre “didactismo versus saberes” parte de un enfrentamiento dado en la corriente normalista del positivismo argentino que sufrió distintas etapas de resolución, pero siempre quedaron abiertas preguntas e interrogantes al respecto.

Debido a ello el proceso de investigación que constó de recolección de información sobre el estado de situación se llevó a cabo mediante entrevistas, encuestas y observaciones directas las cuáles permitieron describir y comprender el escenario actual y pensar en un escenario futuro donde las prácticas docentes se conviertan en el eje vertebral de la carrera. Para esto, se tomaron decisiones metodológicas, vinculadas con el abordaje de aspectos estructurales formales (plan de estudios, documentos curriculares) como de los procesuales prácticos desde los significados otorgados por los sujetos curriculares: autoridades de la carrera, docentes y alumnos.

A su vez, para esta investigación de tipo cualitativa con características tanto descriptivas como explicativas, se realizó una recopilación bibliográfica sobre el sentido de la práctica docente a lo largo de su historia. Esto permitió reconstruir cómo se constituyó el sentido y valor

que tiene en los planes de estudios vigentes en los Profesorados de Educación Física Universitarios de la Provincia de Buenos Aires.

Así mismo se debe destacar que se contempló como universo de nuestro estudio a los estudiantes, profesores y coordinadores de práctica docente de la UNLaM. Esta definición responde a la necesidad de comprender cómo se desarrolla el espacio de la práctica docente en UNLaM recuperando experiencias a través de la voz de sus protagonistas.

Es importante conocer cómo atraviesan la práctica docente los estudiantes, cuáles son sus necesidades y dificultades como así también, las decisiones pedagógicas tomadas por los docentes a cargo de la materia en el marco de las definiciones sobre el Perfil del Graduado de UNLaM; situación que contribuirá sin dudas a redimensionar la práctica docente.

Para este estudio cualitativo se llevaron a cabo encuestas a estudiantes de la materia Observación y Práctica Docente de la cohorte 2016⁶. En dicha encuesta, a través de preguntas abiertas y cerradas, se buscó conocer cuáles son las dificultades que encuentran al momento de iniciar el espacio de la práctica y cómo perciben que la formación académica aportó a su formación docente. Utilizar el término *percibe* es pensar en potencial aquello que los alumnos pueden identificar como dificultades y posibilidades en su corto recorrido de ejercicio docente que les ofrece el espacio de la práctica.

Se decidió confeccionar una encuesta⁷ semiestructurada que se organiza a través de:

- ✓ **Preguntas cerradas de elección múltiple con formato de ranking;** donde el estudiante pueda jerarquizar las respuestas ordenándolas según sus propias consideraciones. De este modo, se pretende conocer sobre las dificultades que han enfrentado al momento de iniciar las prácticas, como así también las concepciones respecto de estas. Los enunciados fueron pensados luego de realizar un análisis bibliográfico de autores que se han dedicado a investigar sobre los procesos que se ponen en juego durante la práctica docente; tales como Diker y Terigi, Alliaud, Davini entre otros. También el recorrido personal como docente del espacio de la práctica en la UNLaM es de gran importancia para contextualizar las preguntas. En este último punto, para no incurrir en

⁶ Se tomó la consideración que se hizo al Proyecto que antecede a esta tesis sobre trabajar con una cohorte más actual, pero en rigor de esta investigación las condiciones siguen siendo exactamente las mismas en la actualidad por lo cual es un universo significativo.

⁷ En anexos se encuentra disponible la encuesta llevada a cabo a los estudiantes

subjetividades que se alejen del propósito de esta investigación se utilizó a los autores antes mencionados con un sentido de “vigilancia epistemológica”.

- ✓ **Preguntas cerradas nominales;** donde el encuestado determinó la importancia que le asigna a la práctica docente dentro de su formación académica.
- ✓ **Preguntas abiertas donde el estudiante define tres conceptos o ideas y las categoriza de mayor a menor importancia.** En este caso, primó la idea de que el estudiante pueda describir con sus propias palabras algunas cuestiones específicas del espacio de la práctica, pero a su vez se los orienta a jerarquizar las ideas para de ese modo poder procesar las respuestas buscando patrones comunes (o no). Profundizar sobre aquellas cuestiones consideradas necesarias para poder enseñar, como así también los deseos y anhelos con los que iniciaron la cursada de la materia Observación y Práctica Docente. De este modo, se organizaron núcleos temáticos sobre los cuáles poner el foco a la hora de hipotetizar propuestas superadoras.
- ✓ **Preguntas abiertas donde a través de una palabra se solicita caractericen a los distintos actores intervinientes en el espacio de la práctica.** A través de una palabra se espera que el encuestado pueda adjudicar una acción que permita definir el rol de cada uno de los protagonistas del espacio de la práctica para, de este modo, contribuir al análisis de las prácticas docentes en la UNLaM.
- ✓ **Preguntas abiertas.** Se incluyó una sola pregunta donde se buscó que el estudiante pueda conceptualizar una idea vinculada con las apreciaciones generales sobre la formación docente en la UNLaM.

La decisión de utilizar como instrumento de recolección de información una *encuesta semiestructurada*, con distintos tipos de preguntas abiertas permitió poder conocer sus expectativas y la relación de éstas con la realidad, cuestión que resultó fundamental para contribuir a la descripción del espacio de la práctica.

Por otro lado; a través de *conversaciones* se llevaron a cabo diferentes encuentros con autoridades y docentes. Entendemos que la conversación es producto tanto de un hacer colectivo, así como de las relaciones de fuerza que estructuran el campo social. Así pues, la relevancia de la conversación no se limitó a sus funciones cognitivas; sino fundamentalmente dialógica.

¿Por qué se planteó la conversación como una herramienta para la recolección de información? Justamente porque no está provocada externa y artificialmente. Por el contrario, surge dentro de un contexto relativamente compartido, versa sobre temáticas y asuntos cotidianos, tiene una función esencialmente pragmática, y como tal suele responder a intereses propios de los agentes sociales en función de sus posiciones relativas en la estructura del campo y de lo que está en juego. (Devillar, Pazos , & Franzé, 2012)

Este espacio de encuentro, a través de la conversación pretende de algún modo liberar al entrevistado de un encorsetamiento propio de un intercambio prefijado que determinaría otro tipo de formato; habilitando de ese modo a profundizar sobre cuestiones que el interlocutor considere relevantes. (Devillar, Pazos , & Franzé, 2012)

Tanto las conversaciones como las entrevistas se complementaron con la observación directa y registro descriptivo. En palabras de Ezpeleta y Rockwel (1983) “registrar lo que se observa supone para el investigador múltiples tensiones”, estas tensiones en esta investigación están vinculadas con el valor simbólico que la práctica docente tiene para los estudiantes como así también lo que representa para la institución entendiendo que se debe encontrar en relación estrecha con el graduado que pretende formar la UNLaM.

Observación y análisis dentro de la tradición investigativa caminan interconectadamente con la reflexión y la construcción teórica, dan lugar al debate teórico y, fundamentalmente, a nuevas concepciones que en el caso de esta investigación pretende sintetizarse en un profundo entendimiento del espacio de la práctica docente en UNLaM.

Al plantear esta investigación, se pensó en la descripción de un escenario actual y la posibilidad de proyectar un escenario futuro. Este nuevo escenario pretende comprender desde una mirada multidimensional, las necesidades actuales de los futuros docentes. Ésta consiste, según Jacques Ardoino (1997) en abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, sin que esto signifique la reducción de uno sobre el otro. (Edelstein, 2011)

En este sentido, retomar la definición de Schwab (1983 a) de la enseñanza como un arte, pueda de algún modo contribuir a fundamentar las decisiones sobre cómo se decidió desarrollar esta investigación, sus aspectos procesuales, y cómo se planteó la posibilidad de un escenario futuro a la luz del tipo de información recolectada y el recorte teórico seleccionado para su análisis. En Schwab (1983 b: 265) se expresa que:

“Todo arte, ya sea la enseñanza, la escultura o la jurisprudencia...tiene reglas, pero el conocimiento de las reglas no convierte a nadie en artista. El arte surge cuando las reglas se aprende a aplicarlas adecuadamente a cada caso particular. La aplicación requiere una aguda conciencia de las particularidades de ese caso y de las maneras en que la regla puede ser modificada para adaptarse al caso, sin ser completamente derogada. En arte, la forma debe adaptarse a la materia. De ahí que la forma deba comunicarse de manera que ilumine sus posibilidades de modificación” (Wittrock, 1986)

Poner en tensión el saber pedagógico con el saber docente y cómo se expresan en la práctica merece una atención especial en el marco de lo que esta investigación pretende recolectar a través de los diferentes insumos aplicados. A este respecto Rockwell (1986 a) detalla la existencia de un saber pedagógico expresado en documentos, libros, incluso en lugares no necesariamente vinculados con la docencia, y por otro lado un saber docente relacionado con el espacio del aula, reflexiones, discursos del docente, nociones del padre, del alumno, etc.

Existe un punto en que ambos saberes se entrecruzan, y ese es el quehacer cotidiano del docente, donde se pone en juego un conocimiento local que se construye con el propio trabajo del docente, en la relación entre las biografías particulares de ellos y la historia social que les toca vivir; todo ello se expresado y existente en las condiciones reales del aula.

Describir y analizar ese conocimiento local definido por Rockwell (1986 b); plantea un gran desafío entendiendo que este proceso no puede darse sin un sustento teórico que avale o interpele los hechos que se describen. Para ello la teoría social, que focaliza su estudio desde la teoría de la acción práctica, también ofrece un gran soporte dicho análisis.

Algunos autores como Foucault, Popkewitz, Bourdieu explican que el poder de la teoría social descansa en las complejas relaciones de actores, saberes y prácticas. Supone la existencia de principios estructurales, a las limitantes y habilitadores de la acción, y permite analizar cómo los sujetos se involucran y construyen conflictivamente el cambio y la reproducción social en sus propias prácticas. Foucault (1979) explica que este enfoque de regulación social en la formación y en las prácticas docentes apunta al análisis de las formas en que los individuos construyen las propias experiencias subjetivas y asumen su identidad en los procesos sociales,

institucionales y educacionales. Dentro de la teoría social se conceptualizó el papel de la flexibilidad y ambigüedad.

Para continuar profundizando sobre las características de esta investigación, el análisis de la información recabada se organizó en torno a los siguientes ejes:

- Obligaciones de los practicantes, docentes de la escuela y docentes de la materia Observación y Práctica Docente.
- Aportes que brinda, según consideran los estudiantes, la práctica docente en la UNLaM.
- Obstáculos que enfrentan durante la práctica. Análisis en función de las recurrencias si son de tipo pedagógicas, organizativas o administrativas.
- Apreciaciones sobre la formación docente en la UNLaM. Análisis en función de las recurrencias para determinar si se vinculan con cuestiones de tipo pedagógicas, organizativas o administrativas.
- Deseos y anhelos con los que inician los estudiantes la práctica docente.
- Qué se supone necesario para poder enseñar.

ESTADO DEL ARTE

Sistema de Formación Docente. El gobierno del Sistema Formador

Profundizar sobre el análisis del Sistema de Formación Docente de nuestro país en sí mismo excedería los propósitos de esta investigación, pero sí es necesario ubicar en este sistema a la Universidad como institución que se hace cargo de la formación inicial entendiendo que no es la única.

Caracterizar la formación docente en sentido amplio dentro la universidad, resulta necesario para este trabajo a fin de comprender qué clase de propuestas son posibles de ser pensadas para contribuir a la formación docente en la UNLaM.

La Ley de Educación Nacional (LEN) en su artículo 34 define aquello que comprende la Educación Superior. Se estipula que los encargados de esta son la Universidades y los Institutos Nacionales en concordancia con la denominación establecida en la Ley N°24.52 (LES). Por su parte también la LEN establece que la Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior antes mencionada.

En este sentido, la LES en su artículo 1° establece que están comprendidas dentro de esta Ley las instituciones de formación superior sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas.

Por su parte, y en consonancia con la LEN; el Consejo Federal de Educación en el anexo I de la Resolución 30/2007, señala el doble carácter respecto del aporte de las universidades a la formación docente en el país ya que aportan de manera directa en la medida que sus graduados son quienes ocupan los puestos docentes en los institutos superiores, y de manera indirecta, en la medida en que estos profesionales son quienes contribuyen mayoritariamente a la formación de docentes para otros niveles de enseñanza.

A su vez, tanto la Universidad como los Institutos de Formación Docente responden a instancias de gobierno diferentes, la primera es autónoma y se encuentran bajo la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mientras que los segundos dependen de cada una de las provincias (tienen dependencia jurisdiccional)

En el caso de la formación docente argentina, debido a su compleja conformación, requiere la construcción de un modelo de gobierno específico, puesto que lo central y lo local se presentan aquí con singularidad respecto de otros niveles del sistema. En efecto, a los ámbitos de competencia diferenciados por el carácter federal del sistema educativo argentino, se agregan las responsabilidades repartidas entre el Ministerio nacional y los provinciales sobre instituciones diferentes: las Universidades en un caso, los Institutos en el otro. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se incorpora a este modelo en construcción, debido a que la Ley de Educación Nacional lo define, en su artículo 76, como organismo responsable de las políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.

Este breve apartado pretende contextualizar la formación docente en la universidad respecto del encuadre normativo, como así también comprender que a pesar de su autonomía en la toma de decisiones existe un Estado presente que se manifiesta a través de estas dos leyes mencionadas principalmente. Ser parte de un sistema, conocer su forma de gobierno, y a su vez entender que una institución es parte de un todo más grande que en este caso es la formación docente; en específico como ésta se desarrolla en la UNLaM de acuerdo con estas particularidades.

Resulta interesante para continuar analizando la práctica docente, ubicar como universo de análisis las universidades de la Provincia de Buenos Aires para llevar adelante una

comparación sintética sobre algunos puntos de coincidencia y disidencia respecto de cuestiones estructurales de los planes de estudios para la formación de profesores de Educación Física.

Algunas experiencias sobre la práctica docente en la formación inicial.

La decisión de relatar algunas experiencias y otras solo mencionarlas tiene que ver con poder recuperar algunas ideas que sean posibles de ser pensadas en el ámbito de la práctica docente de la UNLaM. A su vez, se ha decidido mencionar experiencias que se desarrollaron en otras carreras docentes, aunque no sean específicas de Educación Física.

-El campo de la práctica docente como una construcción social compartida- Universidad Nacional de La Pampa (UNPam)

La implementación del Campo de las Prácticas en la Facultad de Ciencias Humanas. En el año 2012 la Facultad de Ciencias Humanas transita el tercer año de los nuevos planes de estudio de los profesorado universitarios en Historia, Geografía, Letras e Inglés. Los nuevos planes presentan como cambio novedoso respecto de los anteriores un Campo de la Práctica que tiene como finalidad acercar a los estudiantes desde los primeros momentos de la carrera al contexto socioeducativo donde llevarán adelante su desempeño profesional. Se conforma entonces, un grupo de trabajo integrado por la Secretaria Académica de la Facultad, una docente Coordinadora del Campo y profesores que provienen del Departamento de Formación Docente y de cada uno de los Departamentos de los distintos profesorados.

El objetivo primordial es abandonar la idea de la práctica como un campo final y separado de toda la formación; es decir, dar por tierra con una concepción en la que se depositan todas las expectativas para que, en el último año de la carrera y por acto casi mágico, toda la formación recibida en cuatro años encuentre la síntesis que convierta al estudiante en docente. La modalidad de trabajo prevé la articulación de las asignaturas entre sí y con la escuela, por lo que cada cátedra diseña actividades que tengan a los sujetos escolares y a la escuela como referente directo de esas tareas.

Las próximas dos experiencias que seleccionamos se desarrollan en el ámbito de la formación docente no universitaria. Resulta necesario aclarar que estas dos propuestas resultaron significativas porque plantean abordar el espacio de transición entre la formación inicial y el primer puesto de trabajo. Si bien esta investigación es en torno a la formación docente en la universidad, estas experiencias ofrecen algunas ideas que, reformuladas, pueden ser de utilidad a la hora de planificar la práctica docente en la universidad. Debe quedar claro

que la formación docente puede desarrollarse en ambos ámbitos, pero que a los efectos de esta investigación solo nos centraremos en la universidad.

-Acompañando los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación (de Beatriz-Alen y Andrés Allegroni)

Este dispositivo de acompañamiento que serán mencionados brevemente y que forma parte del Programa de Cooperación Francia-Argentina, donde entre agosto de 2005 y octubre de 2007, los seminarios dictados por Patrick Rayou, Martine Kherroubi, Claude Leclerc y Dominique Gelin desarrollaron la co-observación como un dispositivo para el acompañamiento de docentes noveles.

Esta recopilación forma parte de una serie de propuestas que se desarrollan a través de la cooperación de varias instituciones de formación docente en el marco de un Proyecto Piloto de acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral (2003). Años después a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se publicaron, entre otras cuestiones, algunos dispositivos vinculados con la inserción del docente novel denominado “Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia” (Ministerio de Educación de La Nación 2009)

Se mencionan como relevantes los objetivos del programa francés sobre el acompañamiento en la primera inserción laboral:

- favorecer la integración en la comunidad escolar y su entorno,
- mejorar las acciones pedagógicas asumiendo la diversidad que presentan los alumnos reales,
- reconocer las preocupaciones más frecuentes de los profesores debutantes (aprender a adaptar sus saberes disciplinarios a las realidades del terreno, a gestionar las clases, a analizar la propia actividad del aula, a identificar las características de su entorno) y las exigencias vinculadas con las transformaciones de los programas y las estructuras,
- desarrollar la capacidad de analizar su propia práctica (tomar distancia reflexiva)
- Consolidar su ética profesional a partir de una mejor comprensión del sentido y de los desafíos de su acción en el marco del servicio público de educación.

Si bien este programa se desarrolla con el propósito de acompañar al docente novel, es interesante que se hayan planteado esos objetivos como instancias de abordaje. Se entiende que el acompañamiento en este proceso por parte de docentes experimentados cumple un papel de andamiaje para brindar seguridad y consolidar el desarrollo profesional ya en el primer puesto de trabajo formal.

En el proceso de revisión bibliográfica se menciona este programa porque manifiesta la preocupación desde las estructuras de conducción educativa, sobre la importancia de acompañar esta primera experiencia laboral en el contexto complejo propio de cada institución educativa. Promueve de este modo, una transición entre la formación inicial y le primer puesto de trabajo. Resultaría interesante conocer en profundidad si existe una articulación entre las instituciones formadoras y los docentes experimentados que acompañan en esta primera inserción laboral.

- Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una práctica de formación, del Instituto Nacional de Formación Docente- Ministerio de Educación de La Nación

Esta prueba piloto, tiene como propósito presentar los aspectos que fueron cobrando mayor significatividad en el breve recorrido transitado por un grupo de ISFD⁸ de distintas provincias en una nueva práctica de desarrollo profesional: acompañar a maestros y maestras, profesoras y profesores, en la etapa inicial de su experiencia laboral docente. Tomando como referencia el programa francés desarrollado anteriormente, y en trabajo articulado con dicho país se desarrolló para la región de Cuyo un dispositivo con similares características:

- se inscribe en una lógica de ruptura con la formación inicial (no es un año más de formación). No se trata de ignorar los aportes de esta formación, sino de articularlos con la experiencia de aula (relación teoría – práctica).

- Se apoya en las necesidades sentidas por los interesados y en el contexto singular del establecimiento en el que se comienza a ejercer la docencia.

- Contribuye al afianzamiento de competencias profesionales en todas sus dimensiones y, de manera particular, a la capacidad de trabajar en equipo.

- Se lleva a cabo en vinculación con la escuela y moviliza los recursos cercanos a ella.

⁸ Instituto de Formación Docente

- Prevé modalidades diversificadas que resultan favorables para la definición de recorridos individuales de formación.

En todos los casos, los temas y los objetos de conocimiento apelan a la experiencia en curso de los docentes participantes (ya sea su trabajo de clase o su trabajo en equipo) para responder a las preocupaciones más frecuentes de los docentes noveles tales como:

- Identificar y comprender las características, las necesidades y las conductas de los alumnos y las propias del establecimiento escolar para poder inscribir sus acciones en la realidad del contexto de ejercicio de la docencia y del proyecto de la escuela.
- Aprender a analizar la actividad de la clase; tener en cuenta los niveles, las diferencias para gestionarla mejor; adaptar los conocimientos disciplinares y construir estrategias para que los alumnos aprendan.
- Saber actuar frente a conductas o a comportamientos que transgreden las reglas de una vida colectiva en el ámbito escolar para ser capaz de prevenirlos, solos o con otros colegas.
- Trabajar en equipo (disciplinar o pluridisciplinar) para contribuir a la elaboración, organización y seguimiento de las actividades propuestas a los alumnos.

Tal como ha sido mencionado, existen una variedad de experiencias gestadas desde diferentes ámbitos, algunas encuadradas en propuestas institucionales integradas y otras en el marco de proyectos de cátedra. Sin dudas, esto responde a la importancia que se le asigna a la práctica en la formación docente entendiendo a ésta como un espacio también de construcción de conocimiento. Por otro lado, el ejercicio de la profesión demanda cada vez más docentes con una variedad de herramientas teórico-prácticas que permitan dar respuestas a las demandas y necesidades actuales.

Análisis comparado sobre la práctica docente y la investigación desarrollada al respecto en las Universidades Nacionales de la Provincia de Buenos Aires

Para continuar analizando y comprendiendo sobre cómo las prácticas docentes se manifiestan en la formación docente universitaria, tomamos las Universidades Nacionales enclavadas en la Provincia de Buenos Aires para observar cómo se desarrollan éstas desde los planes de estudios.

Además de la ubicación geográfica, situación que merece un análisis que excede este trabajo; existen instituciones de creación muy reciente con otras que cuentan con muchísimos años de trayectoria. Esta situación resulta interesante de mencionar ya que los procesos que han transitado los planes de estudios son diversos; es decir, algunas universidades han modificado sus planes de estudios como es el caso de la Universidad de La Plata y Luján, mientras que otras universidades como la de Hurlingham se están recibiendo en la actualidad las primeras cohortes.

A continuación, enumeramos las cinco Universidades Nacionales que dictan el profesorado universitario de Educación Física:

Universidad Nacional de Lujan (creada en 1972, parte del plan Taquini, el programa de reorganización de la educación superior que llevaría a la fundación de varias universidades nacionales como la de Jujuy, Lomas de Zamora entre otras), el Profesorado en Educación Física comenzó a funcionar en la UNLu en 1993 (la licenciatura en 1991). Último plan de estudios del profesorado en educación física es el 43,03 (resolución HCS N°634/19).

Universidad Nacional de La Plata (creada en el año 1905, pero el profesorado en educación física funcionó desde el año 1953 como la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata), el nuevo actual plan de estudio es el RM VN N°218/02.

Universidad Nacional de José C. Paz (comenzando en el año 2012, teniendo los primeros egresados en el año 2016), el actual plan de estudios es el RM N°1991/13.

Universidad Nacional de Hurlingham (Creada en 2016), el actual plan de estudios es el RM N°2397/16.

Universidad Nacional de La Matanza (creada en 1989, el profesorado en educación física creado en 1995, RM N°1414/95, siendo el actual plan el 324/00).

Como segundo punto de análisis, se propone tomar las materias que engloban a la **práctica docente** y en la tabla que continua se nominaliza dichos espacios identificando cómo se encuentran distribuidas a lo largo de la carrera como así también el tiempo destinado por año a éstas. Hacer un análisis cuantitativo permite, a priori, comprender de qué modo cada universidad planifica o sistematiza la práctica profesional en contexto. En este punto aparece la variable de la educación no formal, donde algunas instituciones la piensan desde la especificidad que la

comunidad local ofrece (o demanda, según desde que lugar lo miremos) y otras la encuentran dentro de los espacios generales de la práctica docente.

En números absolutos podemos decir que la UNLu es quién tiene mayor cantidad de horas totales destinada a la práctica docente dentro de su plan de estudios, continúa UNAHUR y UNPAZ, y finaliza la UNLaM y UNLP. Si bien se ha analizado anteriormente que tan importante es la “cantidad de horas de vuelo”, tomar esta referencia permite establecer otro análisis vinculado con el momento dentro de la formación donde hacen sus primeras aproximaciones al puesto de trabajo adoptando para ello diferentes formatos.

Aquellas universidades que tienen más cantidad de horas destinadas a este espacio encuentran dicha carga repartida a lo largo de la carrera, en el caso de la UNLP que es la universidad con menos horas encuentra, a pesar de ello, en los dos últimos años a la práctica docente. En el caso de la UNLaM, si bien se encuentra solo en el último año, posee una carga horaria muy importante (8 hs semanales) dos de las cuales están destinadas al desarrollo teórico de la materia y el resto son de práctica en contexto.

Si se evalúa en términos de porcentaje cuánto es el tiempo que se le dedica en cada plan a la práctica docente; encontramos que la UNPAZ destina un 32,96%, en segundo lugar, se encuentra la UNLu con un 27,36%, luego la UNAHUR con el 15,38%, sigue en orden decreciente la UNLAM con un 7%, para finalizar con la UNLP que del total de horas reales un 4% es destinada a la práctica docente dentro de la formación inicial.

Nuevamente se enfatiza que los números por sí solos no dan cuenta de la calidad de la propuesta en cada una de las instituciones, sólo son datos duros que permiten abrir un universo de análisis siempre pensando en términos de proceso a dicho espacio. También es cierto que sería muy difícil de medir de modo absoluto cuánto es mucho o poco respecto del tiempo destinado a la práctica en la formación inicial del Profesor de Educación Física Universitarios. A los efectos de esta investigación, la información presentada a modo de comparación responde simplemente al hecho de plasmar las decisiones de cada institución entendiendo que este análisis no puede leerse fuera de contexto, es decir responde a un momento histórico (respecto de universidades jóvenes y otras de larga data), a la ubicación geográfica de éstas y en relación con esto las necesidades de la comunidad donde éstas forman sus profesionales entre muchas otras variables.

En la tabla siguiente se desarrolla cómo se distribuyen las materias que abordan a la práctica docente y otra variable interesante de observar que es la cantidad de horas totales que tiene cada plan de estudios.

TABLA 1: Distribución de las materias específicas de la práctica profesional (práctica docente) en la oferta curricular del Profesorado en Educación Física de las universidades de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires

Universidad	Nombre de la materia ofertada	Modalidad de cursada	Año de cursada
Universidad Nacional de Luján (UNLu) Cantidad total hs del Plan: 2806 más 22, 5 de instancias de nivelación.	Construcción del espacio de la práctica	Cuatrimestral 4hs semanales	II cuatrimestre
	Taller de Prácticas de la Enseñanza en Educación no formal I	Cuatrimestral 4 hs semanales	III cuatrimestre
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación no formal II	Cuatrimestral 4 hs semanales	IV cuatrimestre
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal I	Anual 4 hs semanales	V cuatrimestre
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal I (continuación)	Anual 4 hs semanales	VI cuatrimestre
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal II	Anual 4 hs semanales	VII cuatrimestre
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal II (continuación)	Anual 4 hs semanales	VIII cuatrimestre
Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Cantidad total hs del Plan: 4170 totales y 3180 reales	Observación y Práctica de la Enseñanza en Educación Física 1(nivel Inicial/EGB 1 y 2)	Cuatrimestral 4 hs semanales	4° año
	Observación y Práctica de la Enseñanza en Educación Física 1(nivel Inicial/EGB 3 y Polimodal)	Cuatrimestral 4 hs semanales	5° año
	Observación y Práctica de la Enseñanza en Educación Física 2	Anual 2hs semanales	1° año

Universidad Nacional de José C Paz (UNPAZ) Cantidad total hs Plan: 2912	(nivel Inicial/EGB 3 y Polimodal)		
	Taller de Observación y Práctica	Anual 2 hs semanales	1° año
	Taller de construcción de la Práctica Profesional I (N. Inicial)	Anual 2 hs semanales	2° año
	Práctica Profesional (N. Inicial)	Anual. 2 hs semanales	2° año
	Taller de construcción de la Práctica Profesional II (Primaria)	Anual 2 hs semanales	3° año
	Práctica Profesional II (Primaria)	Anual 3 hs semanales	3° año
	Taller de construcción de la Práctica Profesional III (Media)	Anual 2 hs semanales	4° año
	Práctica Profesional III (Media)	Anual 5hs semanales	4° año
Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) Cantidad total de hs: 2912	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito no formal I	Cuatrimstral 4 hs semanales	2° año
	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito no formal II	Cuatrimstral 4 hs semanales	
	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito formal I	Anual 5 hs semanales	3° año
	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito formal II	Anual 5 hs semanales	4° año
Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Cantidad total hs 3654	Observación y Práctica Docente	Anual 8 hs semanales	4° año

Un tercer punto de análisis respecto de los planes de estudios; considera como se manifiesta la práctica docente a lo largo de la carrera, es decir el mapa de correlatividades. Esta lectura pensada en clave de recorrido académico propone (o impone) una idea de proceso que cada institución ofrece para formar docentes universitarios.

Excepto la Universidad de La Plata y de La Matanza, las demás universidades denominan taller a varias de las materias destinadas al espacio de la práctica, situación que al leer los programas de cada una de éstas termina por confirmar una dinámica de cursada a partir de tres instancias: teórica, taller y práctica docente. Esta tríada permite articular los conocimientos teóricos y aquellas cuestiones que subyacen a la práctica docente, en el espacio de taller donde son abordadas de forma integral haciendo una verdadera síntesis entre teoría y práctica siempre a través de la reflexión.

Independientemente de cómo se mencione la materia en el plan de estudios, la metodología definida para la cursada de las materias vinculadas con el espacio de la práctica propone recorridos formativos similares en todas las universidades mencionadas en este análisis, siempre tomando como eje la dialéctica entre teoría y práctica.

Tomar cada universidad y leer el recorrido a través de las correlatividades permite hipotetizar sobre el papel que cumple la práctica docente. Esto no podría más que ser una hipótesis ya que en la materialización de la cursada de todas y cada una de las materias que conforman el plan de estudios, es donde realmente cobra sentido y se manifiesta la formación real de los estudiantes de ese profesorado.

Sí es interesante observar en el caso de la UNLP y de la UNLaM, donde solo encuentran a la práctica docente de forma explícita al promediar la carrera, que está de todos modos plasmada la idea de proceso. Esto tiene que ver con el recorrido previo que habilita al estudiante a cursarla; es decir, necesita una serie de materias que se desarrollan a lo largo de diferentes años de cursada para acceder a las específicas de la práctica docente.

En el caso de la UNLaM, (se profundizará el esquema de correlatividades en apartados posteriores) encontramos el tronco de materias pedagógicas cuyo cierre de dicho recorrido es justamente la Observación y Práctica Docente. A los efectos de este análisis comparativo, solo se menciona la materia previa para acceder a la práctica denominada Metodología de la Educación Física.

No se puede dejar de mencionar, que este mapa de correlatividades está solo vinculado con las materias del espacio de la práctica docente tal como explicamos al comienzo. Pero, también es importante recordar que en la universidad cada estudiante elige su recorrido académico, es decir, no cursan "por año" sino que cursan por materia y esto depende de que las correlatividades así lo permitan.

No obstante, todos los planes están estipulados por año, y responde a una coherencia interna que se plasma en el perfil del graduado de cada institución. En este sentido, cada universidad posee reglamentaciones específicas que funcionan como complemento de los planes de estudio, donde se definen cómo y de qué modo se habilitan la cursada de las diferentes materias a partir de las correlatividades y de los diferentes años de cursada

Este breve análisis comparativo, donde en el apartado anterior se analizaron las horas destinadas a la práctica docente y en este se detalló el recorrido que propone cada plan de estudios, pone de manifiesto la multiplicidad de propuestas dentro de la formación universitaria de Profesores de Educación Física. Ésta responde, entre otras cuestiones antes mencionadas, a la autonomía que poseen las universidades para la elaboración de sus propuestas académicas de grado.

En la tabla siguiente se observar el mapa de correlatividades de las cinco universidades en cuestión.

TABLA 2: Mapa de correlatividades de la materia práctica docente en la oferta curricular del Profesorado en Educación Física de las universidades de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires

Universidad	Materia (espacio de la práctica)	Correlatividad
Universidad Nacional de Luján	Construcción del espacio de la práctica	Teorías de la enseñanza y currículo
	Taller de Prácticas de la Enseñanza en Educación no formal I	Construcción del espacio de la práctica
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación no formal II	Taller de Prácticas de la Enseñanza en Educación no formal I
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal I	Taller de Práctica de la Enseñanza no formal II

	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal I (continuación)	Taller de Práctica de la Enseñanza no formal II
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal II	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal I
	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal II (continuación)	Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación formal I
Universidad Nacional de La Plata	Observación y Práctica de la Enseñanza en Educación Física 1(nivel Inicial/EGB 1 y 2)	Didáctica Especial 1(Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2) Psicología Evolutiva I Teoría de la Educación Física 3 Historia de la Educación General Política y Legislación de Educación Argentina Fisiología Aplicada a la Educación Física
	Observación y Práctica de la Enseñanza en Educación Física 2 (nivel Inicial/EGB 3 y Polimodal)	Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3 y Polimodal) Psicología Evolutiva II
Universidad Nacional de J.C Paz	Taller de Observación y Práctica Profesional	
	Taller de construcción de la Práctica Profesional I (N. Inicial)	Taller de observación y Práctica Profesional Psicología de la niñez Didáctica y currículum Didáctica de la Educación Física I (Inicial)
	Práctica Profesional (Inicial)	Taller de observación y Práctica Profesional Psicología de la niñez Didáctica y currículum Didáctica de la Educación Física I (Inicial)
	Taller de construcción de la Práctica Profesional I (Inicial)	

	Taller de construcción de la Práctica Profesional II (Primaria)	Taller de construcción de la Práctica Profesional I
	Práctica Profesional II (Primaria)	Enseñanza de la Educación Física II (Primaria)
	Taller de construcción de la Práctica Profesional III (Media)	Taller de construcción de la Práctica Profesional II (Primaria)
	Práctica Profesional III (Media)	Práctica Profesional II (Primaria)
		Enseñanza de la Educación Física III (Adolescentes y Adultos)
Universidad Nacional de Hurlingham	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito no formal I	
	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito no formal II	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito no formal I
	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito formal I	
	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito formal II	Taller de Práctica de la Enseñanza en ámbito formal II
Universidad Nacional de La Matanza	Observación y Práctica Docente	Metodología de la enseñanza de la Educación Física

Un último punto de análisis lo ocupa las investigaciones en torno a la práctica docente que se desarrolla en cada universidad. Sin dudas, y tal como se plantea al inicio de esta investigación, las prácticas docentes son un objeto de estudio y análisis (como así también críticas) desde etapas fundacionales de nuestro Sistema Educativo.

A continuación, se avanza sobre investigaciones que estas instituciones encaran en este sentido, siempre con el propósito de construir un estado del arte que avance sobre lo que ya está escrito para resignificarlo y recontextualizarlo al Profesorado de Educación Física de la UN-LaM. Es fundamental partir de aquellos avances que diferentes colegas proponen, y de las experiencias que distintas instituciones fueron (y siguen) produciendo en pos de ofrecer espacios de prácticas docentes en el nivel universitario.

A continuación, y a modo de puntos de referencia, se enumeran algunas. Cabe aclarar que se tomó la decisión de puntuar aquellas relacionadas directamente con la práctica docente para hacer un recorte y para ello se recabó información socializada en los espacios y entornos

oficiales de cada institución en el área de investigación. Luego de realizar una lectura a través de palabras claves, resúmenes y reseñas se consideró destacar las mencionadas a continuación.

¿Por qué resulta relevante indagar sobre la investigación en el espacio de la práctica en las universidades? Porque la producción de conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente a través de la investigación resulta una función primordial para la mejora y fortalecimiento de la formación docente.

Se observa un especial interés sobre la necesidad de profundizar aquellos aspectos de relevancia para el desarrollo de la práctica profesional y la investigación se plantea como el mejor medio por el cual se puede indagar y responder a cada una de las necesidades que se presenten en la cotidianidad del espacio de la práctica

Pero, por otro lado, es necesario tener en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen parcialmente de los entornos culturales y sociales en los que se desarrollan. Entonces, los resultados que se obtienen dependen, de esta forma, del espacio y del tiempo; su campo de validez es en cierto modo circunscripto a esa realidad. Esto no implica de ninguna manera que estas investigaciones no se conviertan en un gran punto de partida sobre el cual iniciar los propios procesos de investigación locales. En este sentido, desde el presente trabajo avanzar sobre el camino ya recorrido permite sin dudas profundizar y contextualizar la propia investigación a las problemáticas locales.

Comprender que la posibilidad de problematizar la realidad educativa, sistematizando modos de abordar su conocimiento, constituye uno de los desafíos más importantes para pensar en una formación docente que permita abordar la práctica críticamente. Es sin dudas prueba de ello lo reiterado en las temáticas de investigación donde ponen el foco en la lógica de la Educación Física como disciplina pedagógica en relación con el proceso de construcción del rol profesional. De hecho, el presente trabajo al abordarlas propone una a instancias de la otra y en constante diálogo.

Encontrar una cantidad de producciones en cada institución consultada demuestra la necesidad que se presenta en la cotidianeidad de las prácticas docentes profundizar sobre los procesos que ponen en juego aquellos que, en este caso, enfrentan la práctica profesional dentro de la formación inicial.

Resulta un punto a destacar, el trabajo de investigación relacionado con las escuelas y docentes donde los estudiantes de profesorado realizan sus prácticas. Esto es sin dudas una decisión que responde a seguir en este camino de la reflexión sobre la práctica, pero también de la vinculación de la teoría con ésta. Por ejemplo, en el caso de la investigación de la UNLP: *“Educación Física y Escuela: la intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice “buenas prácticas”*. Director Celetano, Guillermo. Propone indagar a partir de las denominadas buenas prácticas, en la construcción del rol docente. Esto pone en un lugar de preponderancia el conocimiento práctico, el conocimiento sobre la acción.

TABLA 3: Investigaciones sobre el espacio de la práctica relevadas en las Universidades Nacionales de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires

	INVESTIGACIONES	BREVE DESCRIPCIÓN
Universidad Nacional de Luján	El diseño curricular del PUEF-UNLu: Articulación entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento disciplinar en la formación docente de Educación Física” (2019) Directora: Rosana Perrotti	Estudia la articulación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico del contenido en el diseño curricular del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de Luján. Caracterizan la existencia de tensiones entre una perspectiva de formación centrada en la transmisión de contenidos disciplinares y la formación para el trabajo docente
	Los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas vividas por los estudiantes del Profesorado de Educación Física en la educación secundaria y sus aportes a las prácticas preprofesionales. El caso del PUEF de la UNLu (2011). Director: Sergio Augusto Monkobodzky	Se propone orientar la mirada hacia los aportes de la autobiografía escolar en la observación de los grupos de clase, en el diseño de las planificaciones, en el desarrollo de las clases y en las zonas indeterminadas de la práctica. Se orienta a indagar en los procesos reflexivos desde la perspectiva de los estudiantes. Pretende aportar un mayor conocimiento de la contribución de la autobiografía escolar en el área de educación física en la educación secundaria, en los procesos de construcción de las prácticas preprofesionales, por parte de lxs estudiantes, apelando a la reflexión de las acciones realizadas
	Educación Física y Escuela: la intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice	Este estudio procura continuar indagando e investigando los procesos de deconstrucción que han llevado adelante los profesores considerados como “expertos”

Universidad Nacional de La Plata	“buenas prácticas”. Director Celetano, Guillermo	en la enseñanza de la Educación Física en los diferentes ámbitos del sistema educativo al afrontar sus clases. A partir de ello se procurará continuar, recuperando como los profesores y profesoras construyeron su “saber hacer”, que particular combinación de estrategias, decisiones, les posibilitaron afrontar sus prácticas de la manera en que lo hacen.
	Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos (2020- en curso)	Tiene por finalidad interpelar e indagar acerca de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física y los discursos que los estudiantes-practicantes sustentan acerca de la enseñanza en las escuelas secundarias en el tramo de su formación de grado. En este sentido y al decir de Carballo (2010) la Educación Física se caracterizó por distintas “orientaciones epistemológicas”, que definieron “modelos o corrientes teóricas que se fueron cristalizando” a través del tiempo y al observar las clases de Educación Física que los estudiantes-practicantes del profesorado, llevan a cabo en las escuelas secundarias, se podrían visibilizar, cuáles son los rasgos que caracterizan las diferentes corrientes, según asumen los estudiantes-practicantes en el desarrollo de las prácticas en las escuelas secundarias en la formación de grado. La indagación acerca de las teorías que ellos sustentan durante la situación de clases de Educación Física, y cuáles sus decires sobre las prácticas de la enseñanza, posibilitará entender y comprender el sentido y el significado que le otorgan a dichas prácticas durante la formación de grado. Por otro lado, develar los rasgos e identificar cuáles son las corrientes teóricas representará un material destacado para difundir y socializar entre los Profesores que se desempeñan en las escuelas y acompañan los procesos de prácticas de los estudiantes-practicantes. Asimismo, los resultados podrían generar conocimientos que nos permitan perfilar insumos para el diseño de proyectos institucionales tendientes a la elaboración de propuestas curriculares y contribuir a los cambios de planes de estudios

	<p>Configuraciones didácticas, y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física, al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria (2003-2005)</p> <p>Director: Gayol, María Lucía</p>	<p>Este trabajo se vincula con el realizado durante 2003-2005, nominado La formación docente de grado en la construcción de las prácticas docentes. Especial referencia al área de la Educación Física. Las conclusiones a las que se arribó fueron motivo para abordar la problemática de las decisiones que toman los docentes al comenzar a intervenir en los procesos de enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Se parte de entender a la intervención docente como la práctica que presume participación activa en la institución educativa, como también a la práctica relacionada con los momentos en que se despliegan contenidos específicos de la Educación Física para generar aprendizajes. Es intención visualizar, comprender e interpretar las prácticas de los docentes noveles.</p>
	<p>Educación física: distintas pedagogías en la formación docente (2001)</p> <p>Director: Furlan, Alfredo</p>	<p>Habiendo observado, -discontinuidades entre la pedagogía política, académica, administrativa y de los profesores en educación física, en escuelas de Educación Básica y Polimodal de la ciudad de La Plata, el presente proyecto busca indagar si tales discontinuidades encuentran sus causas o, por lo menos algunas de sus causas, en la formación docente, tanto en la que ha dado en llamarse formación pedagógica como en la que se entiende como formación específica o disciplinar. La investigación, de índole cualitativa procura indagar estas distintas pedagogías en la formación docente, para averiguar las representaciones que contribuyen a formar acerca de la práctica profesional. El estudio se propone analizar la organización de estos discursos en distintas instituciones de formación, centrándose particularmente en el Profesorado de Educación Física de la UNLP</p>
<p>Universidad Nacional de J.C Paz</p>	<p>La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana (2018)</p>	<p>Los estudios en la Educación Física escolar estipulan los siguientes tipos de prácticas pedagógicas: a) abandono de la docente; b) práctica tradicional; c) posición innovadora; d) práctica transformadora o renovadora. Desde allí es que interesa caracterizar de modo descriptivo los tipos de enfoques pedagógicos que sostienen la Educación Física de José Clemente Paz, con la</p>

		intención, en una segunda etapa, de profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas renovadas que pueden brindar ciertos horizontes para la transformación crítica de un área que, desde esta hipótesis de trabajo, sigue sosteniendo principios e ideas higienistas, desarrollistas, recreacionistas o meramente deportivistas.
Universidad Nacional de Hur-lingham	No se pudieron relevar investigaciones publicadas a la fecha.	
Universidad Nacional de La Matanza	Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios. (2013)	Si bien no es específico sobre el desarrollo de la práctica docente en sí misma la información que arroja el estudio dirigido por el Dr Zimmerman (2013) es fundamental para avanzar en espacios de práctica docente acorde a la inserción laboral del graduado. Esta investigación se orienta al desarrollo profesional de los graduados y explora en qué medida la formación obtenida se adecua a las posibilidades de inserción laboral de los egresados. Además, qué aspectos de la formación alcanzada y del perfil docente propuesto por la Carrera facilitan u obstaculizan su inserción y desempeño en el ámbito profesional. Se preguntan también, qué nuevos problemas se presentan en el desarrollo profesional y qué tensiones se plantean entre los propósitos educativos y las demandas del mercado laboral.

Para finalizar, la investigación realizada en UNLaM sobre la inserción de sus graduados de Educación Física resulta interesante de ser mencionada ya que obtener información en este sentido permitirá brindar las herramientas acordes a los campos donde se desarrollarán estos graduados (Zimmerman, y otros, 2013). Se realizó un estudio que dio como resultado que de un total del 97,7% de egresados ocupados laboralmente de la carrera de Educación Física, se manifestó que en el ámbito formal se desarrollan el 63,1%, en el plano deportivo lo hace el 48,8%, en actividades vinculadas al fitness hace lo propio el 21,4%, mientras que en actividades

relacionadas a la discapacidad se ocupa el 3,6%, el 6% se desempeña como docente de nivel superior y el 4,8% de los casos cumple con tareas administrativas.

Con estos números, teniendo en cuenta que el 63,1% se dedica al ámbito formal (escuelas públicas y/o privadas), la propuesta final de esta investigación sobre la resignificación de la práctica docente se pondrá especial énfasis en el ámbito formal sin desconocer por ello, la amplitud de propuestas laborales donde los Profesores de Educación Física pueden desarrollarse.

Formador de formadores

Sin pretender abordar con la complejidad que plantea profundizar sobre los formadores de formadores, es necesario abordar algunas cuestiones mínimas como un modo de aportar a la construcción de un espacio de prácticas docentes significativos y que cumpla con el propósito de vincular el espacio de la formación inicial con el del ejercicio profesional.

En este sentido se define como formador, a toda persona que se dedica profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades. El formador es un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. (Vaillant & Marcelo, 2000)

Según Imbernón (1994) citado por Castañeda y Navia (2015), más allá de la importancia del conocimiento de una o varias disciplinas, los formadores requieren de una serie de competencias y capacidades que les permitan:

- Animar grupos de adultos y analizar su funcionamiento;
- comprender el sentido y la dinámica de las situaciones.
- escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.
- diseñar proyectos e itinerarios de formación, eventualmente en términos de objetivos específicos (currículum, sesiones, créditos, secuencias...).
- identificar y situar los fundamentos y los métodos de la didáctica utilizada en la enseñanza y en la formación.

- realizar y llevar a buen término la realización de prácticas de investigación-acción en el terreno profesional.
- utilizar y enseñar el manejo de los instrumentos de análisis de las prácticas docentes.
- reflexionar sobre el propio trabajo e interrogarse sobre la propia función en el marco de la práctica docente del formador.

No es necesario que el formador tenga todas las competencias, sino que parece más lógico apelar a todo un equipo que al individuo concreto. Cada miembro de ese equipo ha de desear cumplir en un momento u otro sus funciones, pero también dedicarse a un trabajo personal que le permita adquirir determinadas habilidades específicas.

Otra pregunta que subyace a este análisis respecto de las cualidades, habilidades o capacidades de los formadores de formadores, es el proceso de selección desde la perspectiva de aquellas cuestiones que se tienen en cuenta a la hora de conformar equipos de trabajo para este espacio de práctica. Tal como se mencionó anteriormente, contar con un grupo de formadores con variadas fortalezas sin dudas enriquece la propuesta y permite avanzar en propuestas de trabajo sobre la práctica docente desde la reflexión en pos de formar en ese sentido profesionales reflexivos.

Respecto de la **formación de formadores** esta cumple con el rol de contribuir de manera específica a la transformación de los procesos sociohistórico y culturales de cualquier tipo de organización; siendo portadora del saber; al mismo tiempo, favorece la innovación del conocimiento. En este sentido, la planificación metodológica de la formación de formadores debe responder a la aplicación de diferentes estrategias vinculadas con aquellos requerimientos reconocidos como necesarios para el desempeño de su función.

En formación de formadores se instala hoy la misma discusión que se plantea alrededor de la necesidad de formar docentes que conozcan los contenidos de las asignaturas académicas que enseñan pero que también tengan suficiente conocimiento de la pedagogía para enseñarle a los estudiantes a aprender. La discusión se centra en cómo enseñarle al docente a utilizar con sus estudiantes los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación.

En este sentido, la planificación metodológica de la formación de formadores debe responder a la aplicación de diferentes estrategias que faciliten:

- la consecución del objetivo de alcanzar una formación de calidad,

- lograr la transferencia de conocimiento en forma continua,
- motivar el aprendizaje permanente
- reconocer con el apoyo de herramientas didácticas eficaces.

Zapata y Cerezo (2006:16-17), explican que “los procedimientos usados para aprender son una parte muy decisiva en el resultado final de ese proceso”. Para los autores, “el concepto de estrategia implica una connotación finalista e intencional”. Las estrategias deben contener un “plan de acción”, son un “dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas – que el aprendiz ha de poseer previamente porque las ha adquirido a su vez o las ha desarrollado (de ahí la expresión aprender a aprender)- y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar”.

Los actuales escenarios demandan profesionales capacitados que logren posicionar al conocimiento como la fuente de mejora de la calidad organizacional. La formación de formadores es un beneficio para la organización que los coordina, para las personas que logran adquirir o perfeccionar nuevos conocimientos, pero también lo es para la comunidad, que se enriquece con su articulación y vinculación científica, tecnológica y académica.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

La recolección, procesamiento y tratamiento de la información merece un apartado especial vinculado con el concepto de implicancia del investigador. Ser parte de la materia sobre la cual se desarrolló este análisis impone la necesidad de dejar en claro que el propósito fue el de producir un conocimiento local pretendiendo una mayor comprensión del proceso de la práctica docente para de ese modo poder resignificarla o simplemente ofrecer aportes.

Conocer el desarrollo de la práctica docente, siendo parte de dicho espacio implicó una gran responsabilidad; por un lado, se debe ofrecer seguridad sobre el tratamiento de la información y la interpretación de ésta entendiendo que la objetividad puede ser cuestionable. Pero, por otro lado, esa construcción de un conocimiento situado se llevó a cabo en diálogo constante con fuentes bibliográficas que han investigado la práctica docente y sus dimensiones e implicancias.

Las prácticas docentes. Prácticas profesionales en la UNLaM

Pensar, por qué se depositan tantas expectativas sobre las prácticas y cuáles son éstas según hablemos de los alumnos, los docentes y las instituciones formadoras consideramos fue un buen puntapié para construir este escenario actual.

Las prácticas de enseñanza desde siempre son un elemento muy valorado y estudiado por los docentes en formación como en ejercicio. En muchas ocasiones se espera demasiado de ellas y tiene expectativas poco realistas. Miguel Ángel Zabalza (1989 a) expresa *“las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan solo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de las prácticas, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica”*.

Profundizar sobre aquellas ideas que circulan en torno a lo que son y deberían ser las prácticas docentes en la formación del profesor de Educación Física de la UNLaM, requiere comprender también por qué se deposita en ellas tantas expectativas por parte de los estudiantes y los docentes formadores. Quizá esas expectativas se chocan con una realidad que no logra satisfacer aquello que estamos intentando definir como lo que se requiere para poder enseñar y para poder hacer frente a la complejidad de la clase. La definición de Zabalza (1989 b), sobre las prácticas, en este sentido, resulta un disparador que a los fines de esta investigación es tomado para generar “incomodidad” y de ese modo definir el verdadero papel que ocupan en la formación del futuro profesor y en este caso particular fundamentar por qué a pesar de todo es necesario que la práctica profesional sea incluida desde el inicio de la carrera.

Por su parte, Zeichner y Gore (1990) al analizar la importancia e impacto de las prácticas de enseñanza expresan: “con independencia de lo que hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los docentes para que empiecen a enseñar. La formación docente institucionalizada tal como es impartida en las instituciones formadoras sería de esta manera una empresa inconclusa”.

En el libro “De Aprendices a Maestros”, Davini (2002) plantea que es poco lo que se sabe acerca de qué aprenden y cómo aprenden los nuevos maestros en la práctica, en el contexto de la acción, en el escenario real de las escuelas durante las primeras experiencias como estudiantes y en sus primeras inserciones laborales en las escuelas. Es desde esta mirada que los autores consultados se permiten quizá poner en duda cuánto de esa práctica docente termina formando parte certera de su formación inicial y a su vez, qué aporta la misma a este respecto.

Zeichner, K y Tabachnick, R (1981) por su parte afirma que la experiencia en la escuela “lava” (wash out) los aprendizajes adquiridos en la formación inicial, sea por el “shock de la práctica” tras los primeros contactos con el desempeño docente. Frente al poder de la biografía escolar previa y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de la formación inicial académica representaría, en forma extrema, un episodio de débiles consecuencias.

Entonces, a priori, podríamos decir que esta primera experiencia es la que ¿sintetiza o determina la formación docente inicial? Si esto fuera así ¿serían necesarias las prácticas docentes? ¿deberían de este modo prepararlos para que ese “shock de la práctica” tenga en menor impacto posible permitiendo de ese modo desplegar todo aquello para lo que se formó?

El rol del practicante como protagonista y los diferentes actores que conforman el espacio de la práctica en UNLaM.

Pensar cómo describir, analizar e interpretar que se entiende por ser docente o ser profesor de Educación Física, en este caso, implica poder identificar aquellas tareas que los docentes realizan. Poder reconocer que aquel trabajo que realiza un docente en una institución educativa atiende a múltiples dimensiones; tales como pedagógicas, socio comunitarias, administrativas y también, aunque menos visibles a simple vista; una dimensión política de dicha tarea. Santos Guerra en este sentido expresa “es imprescindible trazar un perfil del profesional de la docencia porque no sólo importa definir el lugar donde trabaja, ese escenario en que se sitúa, sino saber quién es y qué sentido tiene lo que hace” (Santos Guerra, 2001)

Es importante sostener como punto de convergencia en el análisis de estas dimensiones, que es fundamental no correrse del eje poniendo de ese modo un especial énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad en la función de la enseñanza. Esto no implica centrarse en el análisis solo de la dimensión pedagógica y las decisiones que a este respecto toma el docente a la hora de desempeñarse laboralmente; esto implica que todas las dimensiones deben articularse de modo tal de sostener y enriquecer esa práctica dotándola de significatividad y sentido.

Continuando con el análisis del rol docente y de las actividades que por tal desempeña, podrían enumerarse algunas detalladas por Diker y Terigi (1997) quienes profundizan, aunque sin definirlo de ese modo, en las cuatro dimensiones antes mencionadas. Identifican una multiplicidad de tareas (entendidas como variadas tareas) que supone el rol, una variedad de contextos heterogéneos dónde esas tareas pueden desempeñarse, la complejidad del acto

pedagógico (cuestión que abordamos anteriormente y que si bien en este punto las autoras no definen dicho concepto, puede relacionarse con las múltiples y variadas situaciones que acontecen de modo espontáneo en una clase), la inmediatez vinculada con la necesidad de tomar decisiones “sobre la marcha”, y en relación con ésta la indeterminación de situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente. Por último, y vinculada con la dimensión política, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

Luego de haber definido qué se entiende por práctica docente y cuál es el rol del practicante, a continuación, se enumeran algunos ejes de análisis que surgieron como estructurantes para procesar la información obtenida del trabajo de campo.

Para iniciar se indaga sobre las **obligaciones de los practicantes, docentes de escuela y docentes de la cátedra de Observación y Práctica Docente.**

En el caso de los alumnos-practicantes ya en su denominación se manifiesta una gran ambigüedad en su rol. Por un lado, éste es alumno de una institución formadora y por otro, es docente de un grupo de alumnos en una institución a la que no pertenece, pero debe acatar sus propias reglas.

Desde esta perspectiva, la primera pregunta de la encuesta a los alumnos de Observación y Práctica Docente donde se solicita que describan en una palabra la *obligación principal del practicante*. Las palabras nombradas con más frecuencia fueron: *compromiso, aprender, asistir, enseñar*. Algunos pocos nombraron la palabra *escuchar* y *observar*.

En definitiva, más allá de la connotación de cada una de ellas, todas las palabras remiten a una acción. Esto, a priori, demuestra que los practicantes entienden su rol desde una perspectiva activa, y no como simples receptores pasivos sin voz dentro del proceso.

El hecho de nombrar una obligación como la de *aprender* no solo remite a la necesidad que tienen de aprobar la materia; este concepto va más allá de la acreditación. Cuenta de ello dan los docentes de la materia quiénes manifiestan como rasgo significativo del rol del practicante de la UNLaM esas ganas de aprender y de capitalizar el momento de la práctica o residencia. Un ejemplo concreto que los docentes han mencionado como significativo; es la predisposición para participar de otras actividades escolares no siempre vinculadas con la Educación Física específicamente, fuera del horario asignado a su práctica y sin mediar la obligación que pueda imponer la cátedra.

Otro concepto vinculado con las obligaciones que evidencian los practicantes respecto de su propio rol es el *compromiso*. En este caso en el ejemplo mencionado anteriormente queda también manifiesto este compromiso y podríamos agregar vinculación con la práctica propiamente dicha.

Por su parte, desde el equipo docente de la cátedra de Observación y Práctica Docente, se plantea trabajar desde el primer día de clases con el claro objetivo de formar docentes competentes y con una gran ética profesional con respeto por la tarea que desempeñen ocupen el rol que ocupen, por ello que una de las premisas vinculadas un poco con la organización de la materia responden a la necesidad de generar un compromiso profesional con la escuela que los recibe y fundamentalmente con el grupo que se le asigna.

Por otro lado, refieren muchos estudiantes en los espacios de taller dentro de la materia, que consideran necesaria la práctica docente para enriquecer su formación y como solo acceden a ésta en el último año de la carrera pretenden capitalizar el tiempo de la misma asumiendo el compromiso que implica: la asistencia sistemática a las clases, la planificación (situación que abordaremos más adelante) y la comunicación tanto con los docentes de la materia como con los docentes de las escuelas a las que asisten.

Se podría decir que el compromiso lo vinculan con la asistencia y con la permanente necesidad de generar propuestas innovadoras y significativas para los estudiantes. En este sentido, los docentes de la materia refieren que los practicantes reciben con mucho interés capacitaciones que le ofrezcan herramientas para sus clases; ejemplo de ello son las clases/talleres de juegos y deportes alternativos⁹

Para el equipo docente a cargo de la materia, es muy importante desde el primer día trabajar sobre la construcción de la responsabilidad del rol como practicante ya que entienden y de ese modo lo explicitan, que el espacio de la práctica docente es de construcción profesional donde debe incluirse no solo cuestiones curriculares sino también aspectos relacionados con la ética profesional.

Debido a la poca experiencia en la práctica profesional, los alumnos llegan a esta materia con la necesidad de aprender “trucos” para poder resolver las distintas situaciones que se le

⁹ Es una propuesta que desde hace varios años los docentes de la materia la incluyen en el Programa de la materia y para ello articulan con docentes especialistas en el tema y que, además, son docentes de las escuelas que habitualmente articulan con el espacio de la práctica.

plantean. De hecho, durante las primeras clases ellos demandan del docente a cargo del curso mucho apoyo y la mirada constante, para estar seguros. Esta interpretación es la que comentan los docentes de la materia quiénes recogen estas ideas en los espacios de tutorías donde se generan en pequeños grupos conversaciones sobre la marcha del proceso de la práctica. También es frecuente que, al momento de la observación por parte de los docentes de la cátedra, en las devoluciones y reflexiones conjuntas posteriores a la clase, demanden ideas de cómo resolver emergentes.

Resulta interesante en esta línea de análisis que surge de las conversaciones con los docentes de la cátedra, el concepto de “receta pedagógica” caracterizada por Alen y Delgadillo (1994) quiénes la definen como las soluciones probadas en la experiencia concreta del trabajo en las escuelas, a problemas urgentes referidos a diversos aspectos de la actuación.

En este sentido, lo que manifiestan los practicantes es que necesitan acudir en sus primeros desempeños en el rol a estrategias ya probadas por colegas de mayor experiencia, entendiendo este proceso no menor como parte de una tradición educativa que se da tanto en residentes como en docentes noveles. A este respecto Elsie Rockwell (1986) manifiesta; “en otro nivel, menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con su grupo. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente”

Es debido a ello que los practicantes encuentran en este espacio de práctica el momento de vivir esa realidad para la que tanto se preparan pero que, a su vez, se presenta compleja por lo cual necesitan responder con este saber docente construido en el día a día y que solo puede ser aprendido en la escuela y solo puede a priori ser transmitido por los docentes.

Tanto la idea de receta pedagógica como este concepto de “trucos” no se oponen al concepto de profesional reflexivo porque conocer y reconocer cómo actuar ante la diversidad de situaciones que pueden aparecer en una clase requiere justamente un proceso de análisis y reflexión sobre el contexto particular.

Siguiendo esta línea de análisis en el caso de los alumnos de UNLaM éstos comentan que se sienten muy seguros con la formación disciplinar, pero el hecho tener la práctica docente en un solo año (y en la mayoría de los casos, en el último) hace que necesiten procesar y articular mucha información en poco tiempo encontrándose con emergentes propios de la tarea.

Para finalizar con las obligaciones de las practicantes más nombradas, aparece *enseñar*. Obviamente ello remite al ejercicio profesional. Durante toda la carrera docente aprenden cómo enseñar con todo lo que ello implica, desde conocer los contenidos, las estrategias, y fundamentalmente el paradigma sobre enseñanza y aprendizaje con todo lo que ello implica. Es decir, cómo se define al sujeto que aprende, desde que concepción se plantea la evaluación, cómo se definen los contenidos y cómo se llevan a la práctica para que éstos sean socialmente significativos.

La dificultad está presente en este caso porque siempre se trabaja sobre supuestos, con situaciones y alumnos ficticios. Si bien este es un modo de iniciar el desarrollo de la tarea profesional muy utilizado y útil dentro de la formación inicial, es muy difícil la transposición a la inmediatez de la clase real. En este sentido, se genera mucha expectativa sobre la práctica como así también mucha ansiedad depositando tal como hemos desarrollado anteriormente un gran peso sobre la materia, en relación con el conjunto de materias que conforman el Plan de Estudios.

En segundo lugar, hubo que encontrar cómo definir las obligaciones del docente de la escuela que los recibe. Las palabras más utilizadas fueron: *apoyar, colaborar, acompañar, guiar, ayudar*.

Todas ellas remiten a pensar en una especie de andamiaje. La necesidad que manifiestan fundamentalmente al inicio de las prácticas es la de tener alguien cerca en el caso que no puedan afrontar algún tipo de situación.

Es claro, y está sumamente estudiado (más allá del sentido común) que la clase es un lugar donde pueden ocurrir, y de hecho ocurren, situaciones de lo más imprevisibles. Justamente por esa característica es que se plantea la planificación de la clase, pero ésta no es más que una hipótesis sobre lo que se espera que ocurra. Como habitualmente ocurren situaciones imprevistas propias de la dinámica de la clase, es que el practicante refiere que el hecho de contar con el docente de la escuela que está a cargo del curso como alguien a quién recurrir, les da tranquilidad y respaldo.

Es significativo en este punto entender que cuándo se habla de los imprevistos propios de una clase, en la mayoría de las situaciones se refieren a cuestiones vinculadas con la conducta o con el manejo del grupo; y en menor medida, con cuestiones sobre el desarrollo del contenido o estrategias de enseñanza.

Aparece la planificación en este momento, ya que el docente de la escuela es quién determina sobre qué contenidos va a tener que planificar el practicante. Además, es quién supervisa el modo en que esto se lleva a cabo, pues es el responsable de ese curso y el practicante debe ajustarse a su planificación anual. En muchos casos, ese apoyar, colaborar, se materializa cuando el docente puede dar orientaciones concretas sobre cómo trabajar los contenidos sin perder de vista el toque personal del practicante; es decir su incipiente identidad como docente.

Los alumnos valoran mucho a los docentes que hacen devoluciones sobre las clases dictadas o realizan aportes que enriquecen las planificaciones. Es muy frecuente que, en las primeras clases de la cursada antes de iniciar las prácticas, al consultar sobre las expectativas respecto de los docentes de las escuelas, aparezca esta idea de ida y vuelta de opiniones, sugerencias y herramientas prácticas. Es de una gran riqueza este trabajo de reflexión conjunta sobre la práctica porque es ese el camino para entrenar esta mirada crítica sobre la propia tarea como así también la construcción de un saber colectivo que se nutre de todos los participantes incluyendo en este caso al profesor de la institución.

En este sentido, resulta pertinente retomar los aportes de Schön, D (1987 a) en la construcción reflexiva del ejercicio profesional. El autor propone considerar tres situaciones, las cuáles fueron profundizadas durante el desarrollo de este trabajo y serán objeto de análisis en la propuesta final.

Estas situaciones son:

- la *acción reflexiva misma*; entendida como una “habilidad” o “destreza”, ligados a la idoneidad en lo llamado comúnmente “saber hacer”
- la *reflexión en la acción*; o “reflexión in situ”
- la *reflexión sobre la acción*; entendida como el análisis post-factor de una secuencia de acciones ya realizadas.

Resulta imprescindible ejercitar la reflexión crítica sobre la propia práctica por varios motivos; primero porque es lo que permite que cualquier profesional pueda seguir aprendiendo de sus propias experiencias, pero fundamentalmente porque es el proceso que permite la construcción y consolidación de ese saber profesional donde la teoría en la práctica encuentra su razón de ser y viceversa.

El hecho es que no se puede dejar librado a que esto ocurra por generación espontánea; es algo que se debe trabajar a lo largo de toda la formación académica del alumno. Quizá en el espacio de la práctica docente, y teniendo en cuenta la modalidad de cursada en la UNLaM, encuentra un buen espacio para profundizar sobre estas cuestiones.

Estos diferentes momentos de reflexión sobre la práctica que propone Schön, D (1987 b) necesitan encontrar un espacio en las instancias de formación inicial. Destinar tiempo a su concreción sin dudas redundará en un profesional crítico de la realidad que lo rodea, pero a su vez proactivo para pensar cómo mejorarla o cómo hacerla más significativa para la comunidad educativa en la cual se desempeña.

En este mismo sentido, Diker, G y Terigi, F (2008), insisten en que la transformación del conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional.

Como tercer y último eje de análisis dentro de este apartado que pretende sistematizar o simplemente sintetizar la encuesta respondida por los estudiantes, encontramos las obligaciones del profesor de la materia Observación y Práctica. En este caso las palabras nombradas con mayor frecuencia fueron: *guiar/acompañar, orientar, aconsejar, observar, evaluar, brindar instrumentos*.

Para comprender los motivos que hicieron pensar en ellas a los alumnos es importante realizar algunas consideraciones previas:

La modalidad de cursada en la institución es tipo taller. Este formato tiene una gran flexibilidad para el desarrollo de los temas del programa de la materia, muchos de los cuales con el transcurrir de los años fueron sufriendo modificaciones propias de las demandas de los practicantes. Temas tales como convivencia escolar, violencia, perspectiva de género comenzaron siendo temas emergentes que aparecían en la clase porque algún practicante lo había planteado a raíz de una situación vivida en la escuela.

En la actualidad, esos temas (como otros tantos) tomaron relevancia y a través de esta dinámica de talleres son abordado por momentos en pequeños grupos de debate e intercambio. Cada uno de los docentes de la cátedra, tiene asignado un grupo de alumnos a los que va a observar dar sus clases y son en esos grupos donde se trabajan dinámicas como las anteriormente mencionadas.

Esos grupos son verdaderos espacios de socialización y análisis de planificaciones donde también cada practicante cuenta como la llevaron a cabo y cuáles fueron los resultados. Estos espacios son muy valorados y demandados por los estudiantes justamente por esto. Son los profesores de la materia quiénes cuentan que esperan con mucha expectativa este trabajo en pequeños grupos, el poder escuchar a sus pares pasar por situaciones similares permite que puedan comenzar a poner en perspectiva aquello que cada uno vivencia en sus prácticas.

Para sintetizar el rol que ocupan los diferentes protagonistas del proceso de la práctica docente, es fundamental retomar algunas consideraciones, la relación entre las obligaciones de cada uno de los participantes guarda una relación intrínseca muy particular; en el caso de los docentes de la escuela donde se llevan a cabo las prácticas el vínculo es determinante para el proceso a pesar de no formar parte de la cátedra. A lo largo de los años se ha buscado el perfil de docente y escuela que permita desarrollar las prácticas acordes al perfil de graduado que pretende la universidad, sin generarse por ello ningún tipo de vínculo asociativo con las instituciones.

Este vínculo entre escuela y universidad está dado por el nexo que generan los docentes de práctica que visitan con frecuencia dichas instituciones creando un lazo de comunicación que permita un desarrollo armonioso de la tarea del practicante y a su vez encuentra en ese docente y en esa institución condiciones necesarias para desarrollar la práctica dentro de un ambiente agradable y seguro. Los docentes de la cátedra son muy específicos ya que entienden que para la construcción de ese rol docente es necesario que ciertas condiciones se garanticen, tales como ser bienvenidos por todo el personal de la escuela, que exista un docente a cargo del curso presente y dispuesto a acompañar este proceso, entre las más destacadas.

En cuanto a las apreciaciones de los docentes de la cátedra sobre las *obligaciones* de los distintos protagonistas, hay varias coincidencias; básicamente se pretende que el practicante afronte la práctica docente como su primera aproximación a la realidad profesional con todo lo que ello implica. El *compromiso* del practicante es el pilar fundamental para lograr una trayectoria enriquecedora; este compromiso implica vincularse con el grupo a través del conocimiento experto sin dejar de lado la comprensión de la realidad social en la que está inmersa. También incluye la asistencia sistemática a las prácticas ya que ello implica involucrarse con la tarea y con el proceso que se planificó para ese grupo de alumnos.

El compromiso es también con el docente de la escuela y la institución; no puede dejarse de lado que el docente “cede” por una hora de clase a su grupo, que si bien no son de su propiedad es él quien responde por ellos. De un modo u otro se habla de las mismas palabras, mismos conceptos, pero con interpretaciones más amplias; esa mirada panorámica que pueden ofrecer los docentes de la cátedra luego de haber transitado varios años como parte de la materia.

Respecto de las *obligaciones del docente* de la institución donde se lleva a cabo la práctica, existe una expresión de deseo por un lado y una realidad que no se puede negar, por otro. Encontrar un punto medio entre ambas es una tarea del docente de la cátedra y es lo que garantizará un ambiente ameno para el practicante.

El docente de la escuela no tiene relación de ningún tipo con la universidad por lo que es importante que el docente de la cátedra oficie de nexo entre ambas instituciones. La idea es que pueda ser un referente para que el practicante pueda consultarlo ya que es el que conoce el contexto en el cual se desarrolla la práctica. Es importante para el desarrollo de éstas, que el ambiente en el cual se lleven a cabo sea lo más ameno posible, teniendo presente lo importante y significativas que son esas primeras aproximaciones a la escuela y su realidad.

Por otro lado, previo a la práctica los alumnos tienen un período de observación de la macro situación, relacionada con la institución en general (costumbres, organizaciones, dinámicas) y una micro situación relacionada con la clase propiamente dicha. De esa observación el alumno extrae datos que considere necesarios para comenzar a pensar sus prácticas con ese grupo. Este momento es desarrollado con un instrumento de observación que sirve de guía orientadora. En general, más allá de las actividades propuestas por el docente, el practicante hace foco en las dinámicas grupales que resultan ser eficientes para el mismo. Es por ello que éste se convierte en un referente del practicante y su palabra es muy valorada sobre todo al principio del proceso, en síntesis, funciona como un guía.

En cuanto a las *obligaciones* de los *docentes de la cátedra*, algunas de ellas fueron enumeradas cuando se caracterizó la tarea del practicante y del profesor de la escuela. Pero básicamente apunta a dos cuestiones; funcionar como nexo entre la escuela y la universidad en pos de las necesidades de los practicantes, por un lado, y por otro lado ser un referente para las consultas y necesidades de los practicantes tanto generales como específicas.

Práctica docente en la UNLaM en la voz de los diferentes actores que la conforman.

Retomando el peso que tienen las prácticas para los estudiantes del profesorado, se indagó a través de una pregunta con opciones cuál de las siguientes afirmaciones definen sus **ideas o supuestos sobre la práctica docente**. Las opciones eran las siguientes:

- Es el momento de síntesis de la carrera académica
- Es una buena articulación entre la formación teórica recibida durante la carrera y la práctica docente en la escuela.
- Es el momento donde verdaderamente se puede conocer de qué se trata esta profesión.

Estas opciones apuntan a profundizar sobre dos cuestiones que son muy nombradas en los talleres organizados en la cátedra y que los docentes de éstas coincidieron en nombrarlas en varias oportunidades. Una de ellas es en qué medida esta es la primera aproximación que los alumnos tienen con experiencias reales de trabajo y otra cuál es el sentido que le encuentran a esta materia en función del propio recorrido académico.

Las opciones más nombradas fueron las dos últimas con una pequeñísima diferencia entre ambas. Esto propone preguntas aún más profundas; en el caso de la última opción; ¿qué ocurre con esos alumnos que esta es la primera vez que están en contacto con la realidad laboral de esta profesión?, ¿puede ocurrir que al promediar la carrera se den cuenta que no es lo que ellos realmente creían? Por otro lado, ¿cuál sería la utilidad de la práctica docente en aquellos alumnos con experiencias previas? ¿Cómo capitalizar el espacio de la práctica en aquellos alumnos que es su primera experiencia?

Todas estas preguntas son las que se ponen de manifiesto entre los docentes de la cátedra a la hora de programar la cursada ya que en ambas situaciones las necesidades son diversas y deben resolverse cada una en el mismo año de cursada. Debido a ello es importante manejar esta información ya que en el caso de la cohorte consultada casi la mitad de ésta considera que este es el momento para conocer de qué se trata la profesión docente. Significa que la formación académica si bien fue muy sólida porque así lo refieren en la misma encuesta, no siempre se aproxima a la realidad laboral o resuelve las expectativas más frecuentes que presentan los alumnos.

En este sentido, Chris Argyris (1999 a) en “Conocimiento para la acción” intenta explicar el mecanismo que opera en una persona al momento de elegir una forma de abordar

sus clases. Resulta interesante sus aportes para encontrar una relación entre teoría y práctica y cómo poder verla materializada en la clase propiamente dicha. El autor habla de una “teoría elegida” entendida como la utilizada para explicar lo que se hace y que está enmarcada en ciertos valores, concepciones e ideologías que dan marco a las estrategias elegidas. Por otro lado, define las “teorías en uso” que serían las que el observador puede inferir como fundamento de la conducta cuando la observa. Puede ocurrir que ambas no coincidan, aunque no sea consciente para el sujeto; resulta importante, entonces, introducir los procesos de reflexión sobre las prácticas.

Estos procesos deben ser a su vez pensados como un espacio de construcción donde justamente la práctica cumple la función de sostener la teoría y viceversa. En este sentido, los docentes de la materia dedican una gran parte de la cursada a propiciar estas instancias las cuáles son planificados a través de diferentes estrategias y técnicas.

Retomando las ideas de Argyris (1999 b), encontramos que es poco lo que se sabe sobre cómo opera esta divergencia en el practicante, como tampoco se puede prever si cuando tenga su propio grupo a cargo podrá desarrollar la teoría que elige. Resulta un año insuficiente para profundizar en estos aspectos. A pesar de concebir a la materia como eminentemente práctica y dinámica los alumnos esperan este momento para someter a la realidad las teorías y recetas estudiadas a lo largo de su formación.

A esta situación de ambigüedad e incertidumbre se agregan cuestiones de tipo estructurales, vinculada con la organización del Plan de Estudios del Profesorado. Puede ocurrir que un alumno que aún no ha cursado materias del área de la praxis se encuentre cursando práctica docente. En estos casos el proceso de reflexión y profundización no operan con la misma utilidad que el grupo de alumnos que están promediando la carrera. Los docentes de la materia explican que existe una heterogeneidad en el recorrido académico en los alumnos que cursan la práctica docente. Es muy visible y se identifica cuándo encuentran dificultades a la hora de planificar donde no siempre el problema está puesto en el contenido disciplinar, sino en la maduración de los procesos reflexivos sobre aquello que es necesario pensar al momento de diseñar una clase.

En esta línea los docentes de la cátedra manifiestan que siempre están en la búsqueda de generar las condiciones más favorables para que el practicante haga sus primeras aproximaciones a la realidad laboral.

Si bien existen numerosas variables a atender, algunas son consideradas por los docentes más importantes que otras y sobre esas intentan organizar la práctica. Ellas son:

- La escuela; si bien no existe articulación entre la escuela y universidad como anteriormente se explicó, se pretende que el posicionamiento respecto de la Educación Física escolar sea compartido por ambas instituciones, más allá de las prescripciones existentes. La escuela, a pesar de ser un ámbito de trabajo, también es un lugar de formación tanto para el practicante como para el docente en ejercicio.
- El docente a cargo del curso; se busca asignar¹⁰ los cursos en función del conocimiento sobre la modalidad de trabajo de dichos docentes; aunque ellos no formen parte de la universidad. Es un factor que en las escuelas de gestión privada se puede sostener debido a que son instituciones que buscan un determinado perfil de profesional, y a pesar de las particularidades individuales existe una continuidad independientemente que el docente titular deba ser reemplazado. En el caso de las escuelas de gestión pública debido a la forma de acceso al cargo, a veces resulta algo más impredecible.

Una pregunta frecuente entre los docentes de la cátedra es ¿qué es lo que se forma en la formación de un docente de la Universidad Nacional de La Matanza?; desde la fundamentación de este trabajo se expuso el carácter instrumental de una carrera de profesorado. Justamente esas herramientas que van adquiriendo a lo largo de la carrera son las que deben desplegarse en este momento, la dificultad está dada en saber cómo hacerlo realmente y es el punto sensible sobre el que el docente de la cátedra debe planificar sus intervenciones.

Este espacio de prácticas es abordado con algunas consideraciones similares al de un *prácticum*; aunque con ciertas diferencias ya que en dicho espacio se buscan controlar la mayor cantidad de variables posibles; y si bien es eso lo que se intenta existe un alto grado de imprevisibilidad.

Respecto al *cómo* de la profesión docente; un interrogante sobre el que es importante debatir es cómo los docentes generan su conocimiento práctico personal en el complejo e incierto ecosistema del aula. Entonces se plantea la necesidad de acompañar esta inserción gradual en esta realidad buscando a través de este espacio desplegar todas las habilidades (muchas veces ocultas o desconocidas) del practicante. Difícil resulta pensar que la práctica

¹⁰ Los docentes de la cátedra asignan uno o más cursos a los practicantes en una o más escuela. Frente a estos cursos o grupos los practicantes desarrollarán las prácticas a lo largo del ciclo lectivo.

puede atender a todas las necesidades que el futuro docente necesitará para enfrentar su primer puesto de trabajo, sería de una gran omnipotencia pensar que desde este espacio; en un solo año, se pueden atender a todas estas situaciones.

De hecho, Zeichner (1993) afirma en este sentido que es necesario reconocer que “con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación de profesores y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los docentes para que empiecen a enseñar”.

Retomando estos conceptos conversamos con los docentes sobre qué se necesita para que estos futuros docentes empiecen a enseñar. En la voz de ellos:

“Día a día debatimos e interpelamos nuestras prácticas en función de dicho cuestionamiento. De los talleres surgen los cuestionamientos sobre el escaso tiempo dedicado a este momento dentro la carrera; si bien consideramos trascendente poder incluir más tiempo de práctica también es cierto que la materia en la actualidad está estructurada para poder sortear este obstáculo intentando ofrecer en este espacio de transición entre la vida de alumno de profesorado y profesor.”

Es en esos espacios de reflexión por excelencia donde aparecen estos contrastes entre la ilusión-desilusión y es donde los docentes pueden poner en marcha estrategias para abordar estas dificultades que manifiestan los estudiantes. A través del estudio de campo se ha recabado información de la voz de los practicantes, pero también se los pudo ver en acción permitiendo de ese modo comprender esas dificultades y el tenor de éstas.

A los efectos de este registro, se han seleccionado las enumeradas como las cuatro más importantes para la cohorte en cuestión. Específicamente se pidió enumerar en orden creciente de importancia los obstáculos que enfrentaron durante la práctica; de una lista dada donde podían seleccionar todas, algunas o ninguna de las afirmaciones (refiriendo en este último caso no presentar ningún tipo de dificultad). También existió la posibilidad que ellos agreguen alguna opción que no estuviese escrita; esto ocurrió en un número muy pequeño de encuestas.

Las opciones más nombradas en los primeros lugares, haciendo referencia a las mayores dificultades que enfrentaron son:

- La dificultad para planificar en función de las particularidades de cada grupo

- El poco manejo de situaciones de convivencia dentro del grupo de alumnos
- La dificultad para implementar diferentes estrategias de enseñanza
- Los requerimientos administrativos relacionados con el tiempo y forma de entrega de las planificaciones.

Las primeras tres opciones se vinculan entre sí, todas en algún punto refieren a la dificultad que se plantea al momento de transferir a la realidad los contenidos disciplinares. Al momento de planificar se encuentran con la primera barrera; cómo enseñar ese contenido puntual a ese grupo específico de alumnos. En este punto los docentes de la cátedra refieren que es habitual año a año que surja la pregunta sobre “cómo enseñarle tal cosa a *este* grupo de alumnos”

El manejo de situaciones de convivencia dentro del grupo es un obstáculo nombrado frecuentemente. No es fácil comprender la dinámica del grupo sobre todo en el rol de practicante. Los alumnos comentan que suelen consultar mucho con el docente cómo enfrenta las diferentes situaciones. Durante los talleres se abordan estas temáticas de forma puntual, y se debate sobre estrategias para abordarlas utilizando como recurso el estudio de casos, por ejemplo. Dificultades de estas características, son inherentes al inicio del recorrido profesional.

Justamente por esta razón, es que los alumnos demandan más horas de práctica. Refieren al promediar la cursada que lograron un aprendizaje muy rico sobre modos de intervenir ante diversas situaciones. No es lo mismo estudiar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevarlas a la realidad atendiendo a la heterogeneidad del grupo que también está atravesado por conflictos de índole social.

Respecto a los requerimientos administrativos, éstos son la condición previa que habilita a dar la práctica. Los alumnos deben planificar en función de los contenidos dados por el docente a cargo, luego el docente de la cátedra corrige esas planificaciones. Las mismas deben cumplir ciertos requisitos:

- Expectativas de logro
- Eje/s o Bloque/s del Diseño Curricular (según el nivel)
- Núcleo/s temático/s
- Contenido/s
- Objetivos específicos de la clase

- Desarrollo de la clase donde en cada actividad se debe explicar el cómo se abordará ese contenido, por un lado y por otro se deberá especificar las estrategias a utilizar.
- Aspectos a observar o indicadores de avance.

En las primeras planificaciones suelen emerger variedad de interrogantes. Si bien durante el transcurso de la carrera se han ejercitado al respecto, el hecho de planificar para una clase verdadera pone en juego una cantidad de variables con las que el practicante debe lidiar.

Esta primera actividad del propio ejercicio profesional presenta características particulares. Los docentes de la cátedra refieren que:

“Si bien desde el punto de vista metodológico no existen grandes dificultades, en lo que respecta a la selección de contenidos y estrategias de enseñanza se puede observar una disparidad entre lo aprendido en el profesorado y lo plasmado en la planificación.”

Esto responde al impacto que la biografía escolar presenta en cada practicante. Buscan mediante recetas probadas garantizar el éxito de la clase repitiendo aquellas que como alumnos han vivenciado de forma placentera. Se observa una necesidad de asegurarse que la clase “va a funcionar”, y, de hecho, ha funcionado.

Otros optan por replicar las clases que fueron a observar del docente de la escuela donde realizan las prácticas. Todas estas barreras no son propias de los alumnos del Profesorado de la UNLaM, sino una característica de los alumnos de una carrera de formación docente. Ir rompiendo gradualmente con estos estereotipos es una verdadera construcción profesional y, es probable, que el peso de la biografía escolar de cada uno de ellos sea un factor condicionante en esa búsqueda.

Cuando los practicantes ya afianzaron el proceso de planificación, (planificación clase por clase), se avanza hacia la planificación por unidad didáctica; ésta tiene una duración aproximada de un mes y se agrega un componente fundamental; un instrumento de evaluación. La unidad didáctica, junto con el proyecto, son los más utilizados en la planificación escolar de las clases de Educación Física. Esta gradualidad en el ejercicio de la planificación pretende (en palabras de los docentes de la cátedra) ir avanzando sobre el desarrollo de los contenidos disciplinares y la hipótesis de la variabilidad de la práctica, como así también las variables vinculadas con los tiempos escolares en general y de la clase en particular.

En las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Profesorados de Educación Física del Ministerio de Educación de La Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD- 2009) la práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación” (Contreras, 1990)

Estas preocupaciones explicitadas por los alumnos son propias de quiénes se encuentran en el proceso de transición entre la preparación para ser docentes y el ser docente. En este momento se encuentran trabajando “sin red”, es el momento de la verdad, la dinámica de la clase necesita que ellos tomen decisiones en el aquí y ahora. En el papel es fácil planificar, incluso pensar en estrategias para llevarlo a cabo, pero son conscientes que la brecha entre lo planificado y lo actuado es lo que va a definir el éxito de la clase.

Los docentes de la cátedra, conscientes de estas dificultades, es que llevan adelante la observación entramando el proceso de planificación (previo a la clase), el desarrollo de la clase propiamente dicha, y la evaluación y autoevaluación al finalizar la clase. Esto a su vez, se convierte en un nuevo punto de partida para volver a realizar el proceso antes mencionado.

Apreciaciones sobre la formación docente en la UNLaM.

Es coincidente en los *alumnos* encuestados el buen concepto que tienen sobre la formación docente. En líneas generales califican a la preparación como: *excelente, muy buena, muy completa, muy exigente* entre otros calificativos.

Al solicitar que definan en una oración la formación recibida, fue nombrado en varias oportunidades la gran formación académica y la necesidad de extender la formación práctica durante toda la carrera y no sólo al finalizar la misma. En líneas generales, la calificación que le dan a la carrera es muy buena.

Conversando con la cohorte encuestada, comentan que al hablar con alumnos de otros profesorados notan la excelente preparación con la que egresan de la Universidad, pero no dejan de reconocer que, en instituciones de nivel superior no universitario, los alumnos tienen aproximaciones a la realidad escolar en etapas tempranas de la carrera lo que genera en ellos mucha más seguridad a la hora de enfrentar la práctica o residencia del último año. Si bien se

consideran altamente satisfechos con la formación recibida, demandan la necesidad de extender los períodos de práctica.

En el caso de los *docentes de las escuelas* donde realizan las prácticas, las apreciaciones son coincidentes. De hecho, suelen comentar con asombro el gran bagaje de conocimientos que despliegan los alumnos, pero también remarcan enfáticamente la dificultad para resolver situaciones propias de la dinámica de la clase, como por ejemplo los emergentes propios de los vínculos entre pares. Especifican justamente la gran formación académica pero la dificultad a la hora de implementarlos en la realidad propia de la institución y del grupo. Resaltan la necesidad de adquirir recursos relacionados no solo con estrategias de enseñanza sino de intervención para adaptar la clase a las situaciones imprevistas que puedan plantearse.

Ocurre que los practicantes con experiencia previa tienen en mayor o menor medida resuelta esta cuestión, tales como quienes trabajan en colonias de verano o escuelas deportivas. Al tener el respaldo de pequeñas experiencias pueden capitalizar de otro modo la práctica porque se animan a plantearse desafíos desde lo estructural de la clase; por ejemplo, trabajar con materiales alternativos, proponer estrategias que implican más autonomía de los alumnos entre otras situaciones. Estas cuestiones son muy remarcadas por los docentes de los cursos ya que explican que el acompañamiento que deben hacer en cada caso es diferente.

Es frecuente que al conversar con ellos comenten *“con éste practicante puedo relajarme y disfrutar de la clase, es más suelo copiar algunas de sus propuestas cuando veo que el grupo responde”*... en otras situaciones por el contrario es frecuente que expresen la necesidad de estar muy pendiente porque *“los chicos se les desbandan y no puede retomar el ritmo de la clase”*... *“a veces me pide que lo ayude para ordenar el grupo y que lo escuchen”*... *“trae muy buenas propuestas pero hay que ayudarlo a bajarlas a la realidad del grupo”*... o *“no se anima a trabajar con consignas más desestructuradas”*... *“los hace jugar poco porque siente que pierde el control del grupo”*

En síntesis, los docentes de las instituciones donde realizan las prácticas suelen coincidir en la gran formación académica y la solidez a la hora de defender sus propuestas de trabajo, por un lado, pero por otro lado resaltan la necesidad de más tiempo de práctica porque notan la dificultad que les genera en muchos casos el manejo del grupo y la atención a la diversidad. Es importante considerar, al reflexionar sobre estos dichos, que los docentes tienen muy arraigado

la experiencia de su propia formación como profesor, es decir su propia biografía escolar y profesional.

Los docentes de la cátedra (incluso docentes de otras materias consultados al respecto, fundamentalmente del área de la praxis) consideran a ésta como la síntesis de la carrera académica.

El diseño y desarrollo de la materia es pensado por los docentes entendiendo que el mejor modo de abordar los contenidos es a través del formato de talleres. En éstos, se pretende contextualizar los contenidos abordados a lo largo de todo el recorrido académico con el que llegan los estudiantes a este espacio. Si bien esto no lo hacen de forma articulada, el equipo de práctica toma los contenidos abordados en las diferentes materias para de ese modo tomarlo como un punto de partida para iniciar el proceso de contextualización que sí es minuciosamente planificado.

Parte de esta investigación se sustenta en un estudio de campo donde a través de diferentes herramientas recuperamos la voz de docentes y alumnos entre otros. Es por ello que resulta interesante en este punto transcribir algunas ideas y sensaciones mencionadas por los docentes a cargo de Observación y Práctica Docente:

“año a año nos sorprende gratamente la gran formación académica con que llegan los estudiantes, como así también notamos un posicionamiento muy crítico y responsable en cuánto a lo que representa y significa ser profesor de Educación Física dentro del Sistema Educativo. Cada año encontramos propuestas que superan las expectativas respecto a la creatividad y compromiso con que afrontan el espacio de la práctica. No obstante, la necesidad de contar con más tiempo para que puedan recorrer todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo formal resulta sumamente necesario, situación que en un solo año es imposible. Por otro lado, consideramos que a lo largo de los años de trabajo en esta materia hemos logrado optimizar los tiempos a través de dinámicas tipo talleres, pero en muchas ocasiones nos encontramos ante la necesidad de profundizar cuestiones tales como el desarrollo del rol docente con todo lo que esto implica”

Deseos y anhelos sobre la práctica docente en la UNLaM. Qué se supone necesario para poder enseñar.

¿Cuáles son las expectativas con que inician este espacio de la práctica? Esta pregunta encuentra coincidentemente respuestas tales como el momento *de la verdad*, o *...para saber si me gusta dar clase en la escuela*. Esto demuestra la necesidad de aprender, pero fundamentalmente aprehender, herramientas que le permitan pararse frente a un grupo y sencillamente dar clase. También fue muy mencionada la necesidad de poder observar a docentes experimentados a resolver situaciones de la vida escolar cotidiana.

Este punto resulta interesante, ya que al momento de realizar las prácticas los practicantes “vuelven” a la escuela, institución donde han transitado por nada menos que quince años, pero ahora desde otro rol. Si bien conocen los rituales propios y generales de cualquier institución educativa ahora se encuentran “del otro lado del mostrador” situación que provoca mucha ansiedad por saber, por conocer y por apropiarse de esos hábitos que hacen al desarrollo de la jornada escolar.

Es muy marcada la necesidad de poder poner en práctica todos los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación académica, situación que se pone de manifiesto en sus respuestas. Este punto es central para cualquier alumno de profesorado que inicia sus prácticas, y esto tiene que ver, en el caso de la UNLaM, con la extensa y completa formación académica. De hecho, los docentes de Observación y Práctica vuelven en este punto a enfatizar esta cuestión como una situación positiva que contribuye a resolver la falta de tiempo. Esta formación académica permite que los docentes de la materia puedan ocuparse de priorizar espacios de reflexión y socialización porque no necesitan ocuparse de cuestiones procedimentales ni de la didáctica de la enseñanza.

Avanzando sobre las preguntas se indaga entonces sobre aquellas condiciones que se piensan como necesarias o esenciales para justamente poder enseñar. Esto invita a preguntar a diferentes actores: ¿qué hacés en tu trabajo? También lleva a indagar sobre las capacidades y habilidades que debería tener un docente para ejercer su profesión.

Respecto de aquello que los alumnos suponen necesario para poder enseñar, señalan en primer lugar el conocimiento expresado concretamente de ese modo y en unos pocos casos definiéndolo como el QUÉ enseñar. Los alumnos y docentes tanto de la Universidad Nacional de La Matanza como de las instituciones donde realizan las prácticas concuerdan en algo: el

qué está muy bien resuelto dentro de la formación inicial motivo por el cual hay mucho terreno ganado.

En segundo lugar, se mencionan una serie de palabras que se relacionan con las cualidades que los practicantes consideran debe tener un buen docente. Esta especulación puede tomarse como válida ya que es un tema muy frecuente en los talleres realizados en la materia Observación y Práctica donde los practicantes observan como los docentes de las diferentes instituciones construyen y cultivan el vínculo con sus alumnos. Por ejemplo:

“...yo tengo práctica los lunes y el profe me comenta que vienen muy dispersos del fin de semana por lo que suele tomarse unos minutos para preguntar que hicieron y que ellos se saquen las ganas de hablar...”

o en el caso del Nivel Inicial

“...a este grupo hay que tenerle mucha paciencia porque son muchos y a todos les gusta hacer cosas diferentes...por eso a veces los dejo elegir a que jugar, tratando que siempre sea alguien distinto el que proponga...”

Si bien parecen situaciones muy simples o cotidianas son sin dudas estructurantes para el desarrollo de la tarea. Los practicantes observan con mucho cuidado este modo en que el docente se vincula con los grupos.

Como contrapartida algunos comentan el desgano o destrato que observan a veces en grupos de Nivel Secundario donde hay mucha apatía. De hecho, los practicantes son muy críticos al interior de la materia con estas situaciones. Más de una vez han expresado que los grupos comentan *“...mirá que nosotros siempre jugamos al delegado o la mancha en la clase...”* situación que le agrega un condimento extra al practicante a la hora de construir el vínculo entre los alumnos- la materia y el docente (en este caso el practicante)

Este relato nos lleva a comprender el motivo por el cual como segunda condición para poder enseñar los practicantes enumeran cualidades tales como *paciencia, ganas, vocación, amor, actitud, compromiso*.

Por último, dentro de las necesidades más nombradas aparecen las relacionadas con el manejo del grupo y la selección de estrategias de trabajo (entendiendo por ello a las estrategias de enseñanza como así también las estrategias de intervención docente).

Desafíos en el espacio de la práctica de la UNLaM.

Retomando ideas tales como la paradoja de ilusión-desilusión y el choque con la realidad, entre otras; sin dudas demuestran que las prácticas docentes deberían ser pensadas como un continuum a lo largo de toda la formación inicial del profesor.

Korthagen, Loughran y Russell (2006), conscientes de las críticas que reciben los programas de formación por no responder a las necesidades de los futuros profesores y por la falta de una efectiva relación teoría-práctica, analizan tres programas exitosos de formación inicial desarrollados en Australia, Canadá y Holanda, y proponen siete principios fundamentales que podrían mejorar las propuestas de formación docente:

- Aprender a enseñar implica responder a demandas conflictivas y cambiantes continuas.
- Aprender enseñar requiere entender que el conocimiento no es algo creado, sino que debe construirse
- Aprender a enseñar requiere cambiar el foco de interés desde el currículo de los aprendices
- Aprender a enseñar constituye un proceso de investigación en el que debe comprometerse al futuro profesor.
- Se aprende a enseñar colaborativamente, lo que implica trabajar conjuntamente con colegas.
- El aprendizaje de la enseñanza supone unas relaciones significativas entre las escuelas, las universidades y los futuros profesores.
- El aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza y aprendizaje que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en sus propias prácticas.

Teniendo en cuenta algunas ideas que se plasman en esos principios, y luego de haber puesto en diálogo los tres ejes que conforman esta investigación: recorrido bibliográfico, estudio de campo con entrevistas y encuestas y la observación directa; proponemos a continuación algunas propuestas posibles para llevar a cabo la práctica profesional en la UNLaM.

Antes de desarrollar las propuestas es necesario recordar que, en el caso de la Universidad, como organismo autónomo y autárquico toma sus propias decisiones, sin por ello

dejar de atender a la Recomendaciones elaboradas por el Ministerio de Educación de La Nación para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Física, adecuándose al contexto local.

Las experiencias analizadas en el apartado sobre el estado del arte son un insumo que permiten pensar como en el contexto y realidad de la UNLaM, algunas ideas pueden tomarse como un buen punto de partida para hacerlas propias. Es fundamental comprender que esta investigación no es fundacional en lo que respecta a la práctica docente en la formación inicial, pero sí humildemente es un avance en lo que respecta al espacio de la práctica en la UNLaM.

De las conversaciones con los docentes se pone de manifiesto de un modo muy explícito el gran camino recorrido que a su vez es ponderado y valorado por los estudiantes-practicantes.

Estas propuestas solo pretender avanzar hacia una síntesis sobre estos ejes analizados en pos de pensar institucionalmente propuestas articuladas que continúen enriqueciendo el espacio destinado a la práctica docente para seguir jerarquizando la formación de los Profesores de Educación Física quiénes son muy reconocidos por la formación de excelencia que brinda la UNLaM.

PROPUESTAS Y REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNLaM

Este último apartado enuncia una serie de propuestas sobre cómo podría resignificarse la práctica docente en la UNLaM. Éstas fueron pensadas teniendo en cuenta las apreciaciones de los diferentes actores involucrados, pero sin dejar de priorizar la esencia de la UNLaM en lo que respecta a la formación docente.

Del modo en que son presentadas no guardan jerarquía una por sobre la otra como así tampoco es necesario pensarlas por separado, es decir, pueden surgir nuevos modos de plantear la práctica articulando elementos de una o alguna de éstas entre sí. Es fundamental comprender que éstas son tan dinámicas como la práctica docente en sí misma y para su implementación esto debe poder sostenerse como premisa.

Repensar y reflexionar constantemente sobre la práctica en la UNLaM, es un gran desafío como así también una gran responsabilidad.

Propuestas para resignificar la práctica docente

Aunque los profesores de práctica tienen un lugar protagónico en la adquisición de las capacidades fundamentales de enseñanza, estas deberán formarse conjuntamente desde todos los espacios curriculares previstos: el campo de formación en la práctica profesional, el campo de la formación general y de la formación específica (Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021)

Los diseños regionales expresan la necesidad de articular los espacios de la práctica con otros campos de la formación, problema difícil de superar sobre todo en las instancias de desarrollo curricular. Al respecto, parece novedosa y superadora de esta problemática la propuesta de algunos planes de estudio de Brasil que conciben la práctica como un componente curricular de los distintos espacios formativos: todas las unidades curriculares de la formación general deben tener su dimensión práctica, en diálogo con los saberes específicos de cada espacio. (Alliaud, A Feeney, S 2014)

Entonces, ¿Cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las prácticas? Este problema se abre en diversas dimensiones: ¿cómo se fundamentan pedagógicamente las prácticas?, ¿cómo se diseñan y ponen en marcha los dispositivos específicos para la formación? y ¿cuál es la relación entre los dispositivos y el campo de trabajo profesional docente? Estas preguntas se desprenden de una investigación que se enmarca en el Proyecto UBACYT "La formación preprofesional en la formación docente. Análisis de la formación en la práctica y en la residencia (2012-2017)".

Proponer la articulación de saberes y prácticas y de trabajo de reflexión y análisis sobre la acción (Schön, 1991) es sin dudas un interesante camino que hemos recorrido y que pretendemos plasmar en estas propuestas.

1° Propuesta: crear espacios que incluyan la práctica docente en las actuales asignaturas del plan de estudio.

Considerando que este espacio de la práctica atraviese toda la carrera a partir de una inserción gradual y progresivamente creciente en su carga horaria, sin dejar de tener presente la distribución global de otras áreas de formación. Esta gradualidad también debe ser acompañada por una complejidad creciente y progresiva de los aprendizajes en el espacio de la práctica.

El sistema de correlatividades en la Universidad Nacional de La Matanza determina el siguiente recorrido académico en el caso de las materias del tronco pedagógico:

- Pedagogía y Teorías del aprendizaje son las que inician el recorrido (ambas de cursada cuatrimestral)
- Didáctica general (de cursada anual) que es correlativa de las dos anteriores.
- Metodología de la enseñanza (de cursada anual) correlativa de Didáctica.
- Observación y Práctica Docente (de cursada anual) cierre el recorrido de correlatividades del tronco pedagógico.

Paralelamente a este recorrido, se encuentran las materias de la rama de la psicología que no se relacionan con las anteriores mediante correlatividades. En este caso el esquema es:

- Introducción a la psicología
- Psicología Evolutiva I
- Psicología Evolutiva II

Por último, dentro del tronco de la praxis están las materias deportivas, atléticas, gimnásticas, expresivas, acuáticas en el ambiente natural entre otras, que no guarda correlatividad con ninguna de las materias antes mencionadas. Existe correlatividad entre éstas, solo en el caso de aquellas que poseen más de un nivel (por ejemplo: Atletismo I y II, Gimnasia I, II y III, Natación I y II). En todos los casos son de cursada anual.

Porque consideramos necesario un trabajo progresivo con una complejidad en el abordaje creciente a lo largo de la formación académica es que dentro de las posibilidades que plantea el Plan de Estudios, buscamos una propuesta que responda a las necesidades planteadas de inclusión de la práctica docente desde etapas tempranas de la formación.

En este sentido, la capacitación para la actuación, para la intervención pedagógica en la realidad educativa con fines de enseñanza, debería realizarse a través de una secuencia de trabajo para la construcción de las prácticas docentes que amplía el significado de éstas, evitando su reducción al acto de dictar clases (Edelstein & Coria, 1995)

Pueden explicarse que las aproximaciones a las prácticas suponen articular un trabajo formativo que combine dos cuestiones diferentes;

- la inclusión de la diversidad de tareas que configuran el rol docente. Para ello, interesa partir del abordaje de distintos contextos relevando en cada uno de esos casos la complejidad de tareas que desempeña un docente, en cierto modo reductible a la enseñanza.

- El paso de los alumnos de un trabajo inicial, destinado a analizar y comprender aquellas múltiples tareas que configuran el rol docente, a la asunción plena de responsabilidades docentes, pasando por los primeros desempeños individuales en dicho rol. (Diker, Gabriela Terigi, Flavia, 1997)

La propuesta tendrá diferentes etapas de concreción cada una de las cuales depende de la anterior. Dividir en momentos de trabajo responde a la idea justamente que la formación profesional del docente necesita tiempo; implica no solo incorporar contenidos sino poder apropiarse de los mismos en el contexto de la escuela.

1º momento: Trabajos de conocimiento y profundización sobre el espacio de desarrollo profesional

Se iniciaría el recorrido en las materias Pedagogía y Teorías del aprendizaje.

La modalidad propuesta sería a través de talleres con entrega de trabajos grupales. La idea es que puedan hacer las primeras aproximaciones a instituciones educativas en diferentes niveles del Sistema Educativo como así también en diferentes comunidades educativas.

Esta etapa, a su vez, se podría dividir en dos momentos (lo ideal sería poder abordar este momento en una materia y el siguiente en la otra, pero debido al sistema de correlatividades no es tan sencillo de realizar)

- Relevamiento sobre las ideas previas que los alumnos tienen en relación con determinados contenidos y su desarrollo en cada nivel del sistema educativo (en función de sus primeros conocimientos y el propio de la biografía escolar). A partir de esas ideas y preconcepciones que cada integrante del grupo tiene sobre estas cuestiones relacionadas con el contenido y la forma que este opera como herramienta educativa es que se plantea una serie de entrevistas con docentes en ejercicio para relevar distintos aspectos del diseño de la enseñanza y de la conducción y evaluación de las propuestas de trabajo.

- Un segundo momento, relacionado con las observaciones (es importante reparar que las observaciones en este momento están sesgadas por la ingenuidad del corto recorrido académico).

Se busca que estas observaciones sean didácticas, esto quiere decir que se debe saber con anterioridad que se desea detallar. Para evitar un reduccionismo que no se limite a una mera guía de observación, es importante incluir algunas técnicas e instrumentos de investigación. Quizá por encontrarse en una etapa inicial, el registro etnográfico sería dejado de lado para

retomarse en observaciones promediando la carrera, pero bien podría utilizarse las entrevistas en profundidad, el análisis de documentos, los talleres, registros de situaciones, entre otras.

2° momento: Trabajos de diseño de planificaciones, secuencias de trabajo y puesta en práctica en “prácticums”

Resulta necesario definir el objetivo del *prácticum*. Éste plantea integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitar la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito de la realidad laboral.

Algunos otros objetivos que resultan interesantes analizar para su aprovechamiento, es el de impulsar una auto evaluación en el contexto de las actividades laborales. El *prácticum* tiene sentido si permite el contraste de los contenidos recibidos durante la carrera y el desarrollo de competencias propias del correspondiente perfil profesional.

El *prácticum* ubicará a los practicantes ante el reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico, al tiempo que debe responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos.

Constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos.

Este momento se corresponde con la cursada de la materia Didáctica General donde se utilizará como insumo de trabajo toda la información recolectada en el primer momento de este recorrido. En el caso puntual de esta materia sería interesante retomar la discusión entre el concepto de didáctica general y específica teniendo en cuenta que esta última representa en el caso de la carrera de profesorado como la articulación entre los contenidos disciplinares con la realidad de la planificación.

Como ocurrió anteriormente, este momento también se desarrollaría en dos etapas, en este caso la situación se ve facilitada por el régimen de cursada anual.

- En una primera etapa se trabajaría con las planificaciones que se han podido recolectar de las visitas a las diferentes escuelas y las mismas se interpelarán con las entrevistas como así también con toda la información recabada. También se

abordarán secuencias de trabajo confeccionadas por diversos especialistas y docentes experimentados. Todas ellas se analizarán y se fundamentarán las elecciones en pequeños grupos.

- En una segunda etapa los alumnos serán quienes construyan bajo la supervisión de los profesores, secuencias de trabajo para la enseñanza de un contenido determinado. Una vez atravesada estas etapas se organizarán diferentes momentos donde los docentes de la materia serán quienes pongan en práctica esas clases planificadas mientras un grupo de alumnos cumplen el rol de alumnos de escuela, y otro grupo oficiará de observador.

Luego se intercambiarán los roles, y los propios dueños de esas planificaciones serán quienes la pondrán en práctica teniendo a sus propios compañeros oficiando de alumnos del nivel al cual está dirigida esa clase.

En una última etapa, y habiendo transitado diferentes instituciones, en pequeños grupos de parejas pedagógicas los alumnos pondrán en práctica esas clases planificadas, pero ahora en la realidad institucional. La idea sería poder trabajar en Nivel Inicial y Primer Ciclo del Nivel Primario para poder acotar el desarrollo de los contenidos a una franja etaria.

El hecho de asistir en parejas a la escuela brinda una seguridad extra ya que el trabajo es compartido; por otro lado, trabajarán con planificaciones que fueron sometidas a debate, análisis y correcciones previas.

3° momento: Observaciones profundas de la macro y micro situación institucional y prácticas

Esta parte del proceso coincide con la cursada de la materia Metodología de la Enseñanza.

Se propone en esta etapa trabajar sobre la observación en el marco de algunos conceptos más claros sobre investigación en ciencias sociales. El motivo de esta aclaración es que la idea de retomar las observaciones sea en este momento con la finalidad de agudizar la mirada ya con un bagaje de conocimientos más avanzados. Debido a que en la materia Metodología se trabaja en profundidad con el Diseño Curricular de Educación Física, permite llevar a cabo un análisis profundo de algunas cuestiones tanto de contenido como de metodología.

Se desarrollan en dos momentos:

- Observaciones de la macro situación para luego profundizar con ciertas ideas en la micro situación. La observación macro responde a las dinámicas propias de la institución que varían sustancialmente de un nivel a otro y entre diferentes

instituciones. El instrumento para llevar a cabo esta etapa deberá ser confeccionado en grupos con la supervisión del docente de la materia. La idea es poder agudizar la mirada, para ello el que observa tiene que ir con una intención determinada para no distraerse en cuestiones irrelevantes para este propósito.

- Una vez transcurrido un período de observaciones pertinentes (esto se definiría como la cantidad necesaria para completar un proceso didáctico, un proyecto determinado, etc.) y luego de procesarla y debatir la información recabada, se iniciaría el proceso de planificación para luego culminar con las prácticas. En este caso sería interesante abocarse al Segundo Ciclo del Nivel Primario y el Ciclo Básico del Nivel Secundario. La idea en esta etapa es poder trabajar un proceso completo; es decir, poder planificar al menos dos unidades didácticas y esas poder llevarlas a la práctica para luego poder evaluarlas.

Aproximadamente se podría dividir en dos cuatrimestres; la primera etapa de observación, procesamiento y planificación, durante la primera parte del año. La segunda etapa donde llevan a cabo las prácticas propiamente dichas y la evaluación de estas; en el segundo cuatrimestre.

4º momento: Prácticas intensivas en todos los niveles.

Este período se corresponde con la materia Observación y Práctica docente. Aquí, luego de haber transitado los diferentes niveles del sistema educativo tanto en ámbitos públicos como privados, el alumno llega al espacio de la práctica con cierta experiencia sobre el desempeño profesional del docente. La propuesta en esta materia es la de capitalizar esa información y poder seguir trabajando con la modalidad de talleres sobre todo para abordar aquellos temas transversales a la clase que no son específicamente conceptuales, sino que se relacionan con las problemáticas que surgen como por ejemplo temas vinculares o de perspectiva de género, por citar algunos.

La modalidad en esta etapa se desarrolla a través de una serie de observaciones necesarias que permita conocer a la escuela y al grupo para luego planificar el trabajo de todo el año con el grupo asignado. La propuesta es practicar en los tres niveles y en diferentes escuelas. Este período, de prácticas intensivas, será acompañado por el docente de la materia que acompañará y observará a un grupo de alumnos-practicantes a lo largo de todo el año, organizando en los espacios específicos de la cursada talleres de reflexión sobre las planificaciones e implementación de estas, como así también cualquier otro emergente que necesite ser atendido.

Esta propuesta de comenzar con las prácticas en forma progresiva desde el primer año de la carrera debe ser supervisada siempre por los docentes de cada cátedra. Desde el momento de las observaciones iniciales hasta las prácticas de 4° año o residencias el trabajo de acompañamiento que realiza el docente es el que permitirá el enriquecimiento de los debates, reflexiones y análisis. Es una forma real y concreta de poder articular teoría y práctica; es más permite la posibilidad de enriquecer la teoría. Podrían estas experiencias formar parte de espacios de investigación situada sobre la práctica profesional en el Profesorado de UNLaM.

Es difícil pensar cómo realizar en engranaje cuando están involucrados tantas materias y docentes. Contar con un coordinador del espacio de la práctica que sea transversal a todas las materias quizá sería una buena opción para centralizar la información y a su vez socializarla. Cabe recordar que, durante los tres primeros años, las materias que articularían con la práctica también tienen un abultado temario que debe ser desarrollado, ya que se convierte en el sustento teórico sobre el cual se sostiene la práctica.

Es fundamental reforzar con esta propuesta, el concepto relacionado con el trabajo de los docentes de la universidad. Es fundamental la existencia de una cooperación académica y la articulación de contenidos por sobre la tradicional estructura de cátedra. Responder a los lineamientos de la *teoría crítica del currículum* en el punto que refiere explícitamente a las categorías básicas relacionadas con el concepto de praxis, dialéctica, reflexión y crítica.

2° propuesta: articular la práctica docente en base al desarrollo del aprendizaje de las materias del área de la praxis, es decir a través de las didácticas específicas (las denominadas materias prácticas).¹¹

Un detalle no menor para considerar es la impronta con que se dictan estas materias. Esto se vincula con la construcción de la Educación Física como disciplina, es decir que la enseñanza de éstas en el profesorado encuentra dos posturas bien determinadas; una relacionada con la tradición de la carrera de profesorado donde la exigencia práctica, o sea el nivel de ejecución técnica y adoctrinamiento de los cuerpos responde a determinados estereotipos impuestos.

En estos casos, el saber hace se impone sobre el saber enseñar. Por otro lado, corrientes más actuales encuentran en estas materias la necesidad de saber hacer como un “medio para” y

¹¹ Las materias del área de la praxis son: atletismo I y II, natación I y II, gimnasia I, II y III, expresión corporal, vóleybol, básquet, fútbol, cestobol, rugby, ecología y vida al aire libre, hockey, softbol, desarrollo de las actividades motoras, folklore y tango, introducción a la actividad física especial, handbol, organización de actividades lúdicas.

no como un fin en sí mismo, entonces el centro del proceso prioriza el cómo enseñar y no cómo hacer.

La propuesta prioriza, desde cada una de las materias que constituyen el área de la praxis, la producción y puesta en práctica de situaciones de enseñanza que puedan ser llevadas a la realidad escolar. Aquí se encuentra la dificultad de la propuesta ya que para hacerlo no es suficiente dar una sola clase; resulta necesario poder plantear, al menos, una unidad didáctica. Ocurre que en el primer año de la carrera se cursan varias materias de esta área, en este caso, la propuesta para trabajarlo en contexto debería adecuarse al momento de la carrera en que se encuentran. Habría que atender particularmente a esta cuestión, porque realizar una práctica en contexto a pocos meses de iniciar la carrera podría no ser una buena experiencia.

Una posible solución sería trabajar con un docente articulador, que funcione como tutor para poder realizar observaciones situadas y planificaciones que atiendan a la particularidad del grupo. Luego, el docente de estas materias estará a cargo de supervisar y orientar los aspectos específicos propios de la didáctica de la enseñanza. Por último, al momento de dar la práctica esta debería estar meticulosamente supervisada por este tutor que funcione como articulador.

Si esta figura de docente articulador encuentra un espacio y una dinámica facilitadora de situaciones para los alumnos se podría pensar en estos *tutores o docentes orientadores* como una nueva propuesta en sí misma; donde un grupo de alumnos tenga un docente referente durante la carrera para poder hacer este ida y vuelta entre el conocimiento disciplinar específico y la realidad de la escuela. Es decir, encontrar un espacio de socialización de las prácticas como un escalón para la construcción gradual del rol.

Es importante resaltar que la tarea del profesor de Educación Física no se circunscribe únicamente a enseñar diferentes habilidades prácticas; si fuera de ese modo no sería una empresa tan compleja de abordar. El desarrollo de la tarea se da en un contexto escolar donde acontecen dinámicas propias de la institución. En este sentido; Tyack y Cuban (1995), definen y refieren a la gramática escolar como el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia.

Esta gramática justamente apunta a pensar en códigos y costumbres propias de la institución escolar independientemente de cuál se analice. Por ello, es que al hablar de la formación del docente algunos autores refieran la etapa de escolaridad primaria y secundaria como una parte del trayecto de formación.

La necesidad de socializar las experiencias de formación en las prácticas profesionales como un modo de desarrollo profesional puede ser pensado a través de la creación de dispositivos que faciliten o puedan ser utilizados para la resolución de un problema; sería un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver problemáticas contextualizadas. (Souto, 1993)

Es fundamental entender que la práctica docente no es decidida individualmente, sino una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Uno de los principales propósitos de la formación docente es considerar la práctica como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (Pansza, 1986 b)

Todos los docentes de las diferentes etapas de la formación inicial deben encontrarse comprometidos con el fin último de ésta. Desplegar diferentes recursos y herramientas tales como estos dispositivos locales que se desarrollan a través de las materias del área de la praxis pueden constituirse en un espacio no solo de desarrollo profesional sino también de construcción de nuevos saberes disciplinares.

3° propuesta: conformar un equipo de docentes de la UNLaM para que intervengan en la práctica docente desde el rol del profesor de Educación Física y el desarrollo del campo disciplinar.

Tomando el concepto de taller integrador interdisciplinario se propone armar un equipo con docentes del área de la praxis y del área pedagógica con el objetivo de crear dispositivos variados a lo largo de la carrera para poder trabajar los aspectos vinculados con la construcción del rol del profesor en el paradigma actual de la Educación Física.

Comenzar con observaciones en los primeros años de la carrera donde se pueda en esos talleres confeccionar instrumentos personales de observación y donde se pueda realizar trabajos posteriores de reflexión con la información recabada, por ejemplo.

En el caso puntual de la práctica propiamente dicha, este equipo de trabajo podrá trabajar en red con la materia Observación y Práctica Docente para justamente apuntalar cuestiones metodológicas que escapan muchas veces a la vorágine de la cursada. Retomando reflexiones anteriores sobre los pares aparentemente antagónicos de la didáctica general y las didácticas específicas, profundizar sobre propuestas que se alejen de esta polarización y que trasciendan

los reduccionismos para pensar al Profesor de Educación Física y a la Educación Física como disciplina pedagógica con una mirada prospectiva en pos de la construcción de subjetividades.

A su vez este equipo de trabajo podría cumplir múltiples funciones, desde generar investigación de la propia acción, hasta recolectar información sobre las instituciones donde se realizan las prácticas para gradualmente ir pensando en escuelas asociadas a la formación docente de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza.

Esta propuesta a simple vista no presenta grandes novedades, pero la verdadera implementación de esta supone poner en tensión las prácticas actuales de los docentes de este espacio.

4° Propuesta: contar con instituciones educativas asociadas, para llevar a cabo la práctica docente.

Tomando como punto de partida las históricas escuelas de aplicación que surgieron con la creación de la carrera docente; se propone tomar algunas ideas que resultaron impactar positivamente en la formación profesional del docente.

En este caso habría dos etapas de trabajo previas a la implementación de la propuesta;

1° etapa: Acuerdos, entre la UNLaM como institución formadora y las instituciones co-formadoras (escuelas de nivel)

Tanto docentes del espacio de la práctica de la Universidad Nacional de La Matanza como así también sus autoridades, deberían poder reunirse para acordar lineamientos de trabajo con las instituciones co-formadoras; esto implica establecer criterios entre éstas escuela y sus docentes, quiénes como co-formadores serán parte de la experiencia.

El trabajo posterior se llevaría a cabo en grupos integrados por los docentes de práctica de UNLaM y los docentes de la escuela. La función de éstos es la de guiar el recorrido del practicante. La diferencia entre una escuela sede, (donde simplemente los practicantes dan sus prácticas) de una institución co-formadora es que en ésta última existe un objetivo común y conocido por todos los integrantes.

En este caso, el docente de la escuela cumpliría la función de co-formador. Este será quién tiene las claves para que los practicantes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos. Básicamente la característica de este docente co-formador es el de ayudar a recuperar la enseñanza como oficio.

De este modo se pone de manifiesto, a su vez, la revalorización del rol generando la posibilidad de utilizar este espacio para la construcción de conocimientos específicos del rol

docente. Para ello pensamos a la tríada practicante – docente co-formador u orientador – docente formador como un equipo de trabajo cuya constitución resulta beneficiosa para todos sus miembros:

- En el caso del practicante; se facilita una situación de interacción cooperativa donde el docente a cargo del curso funciona como facilitador y organizador de las prácticas y no como un agente evaluador, lo que determina que el practicante encuentre un espacio agradable para interactuar con el grupo sin la mirada evaluadora.
- En el caso de los docentes co-formadores, se revaloriza su condición de expertos a la vez que, por su inserción en los trabajos de diseño, pueden someter su práctica a un análisis potencialmente enriquecedor, en tanto dicho análisis puede ayudar al docente a explicitar la teoría implícita en su práctica y a reconstruirla a partir de su confrontación con otras corrientes, especialmente con las enseñadas en el profesorado (Marucco, 1989) citado por (Diker, Gabriela Terigi, Flavia, 1997)
- En el caso del profesor formador (docente de la cátedra Observación y Práctica Docente), también enriquecerá su saber en la interacción con el docente orientador. Éste le mostrará los claroscuros de la realidad del aula, le descubrirá problemas aún no abordados o no resueltos por la teoría y, al mismo tiempo, le revelará experiencias e iniciativas, amasadas al calor de las prácticas, que abren nuevas perspectivas al desarrollo teórico.

2ª etapa: Es el de la puesta en acción del programa elaborado conjuntamente por el equipo de trabajo.

Es sustancial el aporte del docente de la cátedra (o también llamado Tutor Académico) con el docente co-formador u orientador (a quién también podríamos denominar Tutor profesional) ya que el primero es el que tiene la responsabilidad de generar esta articulación entre teoría y práctica; esta relación dialéctica que especificamos reiteradas veces en este trabajo. El plus del tutor profesional está dado por tener la mirada situacional habilitando que esos conocimientos teóricos puedan ser validados en cierto modo.

Al momento de dar un cierre a la materia (evaluar) la tarea nuevamente es conjunta, la palabra del docente co-formador tiene el peso de poder observar ese trabajo artesanal que implica la profesión docente y el docente de la cátedra debe, con toda la información obtenida mediante los talleres y observaciones, poder hacer una devolución al alumno más allá de la nota.

CONCLUSIONES

En el ámbito educativo, tanto docentes como investigadores producen conocimiento, pero de distinto tipo. Se reafirma que son los propios profesores los que determinan las nuevas prácticas, que derivan de las modificaciones en sus razonamientos y no de la deducción de reglas estrictas de acción emanadas directamente de la investigación. Entonces, plantear una investigación de estas características donde la realidad es analizada y puesta en tensión con una mirada propositiva permite sin dudas construir un conocimiento situado que posibilite una verdadera toma de decisiones en pos de redimensionar las prácticas docentes.

Se podría considerar altamente beneficioso pensar en una inserción gradual, que permita avanzar y reflexionar para poder redirigir y reordenar la propuesta. De ese modo, el futuro profesor comienza a construir ese quehacer docente desde etapas tempranas de su formación inicial.

Esta investigación hizo foco en la Universidad como institución formadora y a partir de ésta analizamos las redes que se organizan para desarrollar el espacio de la práctica.

Independientemente de lo que se haga existe una corriente de investigadores que, si bien reposicionan la práctica docente como espacio de formación, también se preguntan el verdadero peso que ésta tiene en su formación inicial (un buen modo de comprenderlo sería pensarlo en términos de impacto en su quehacer profesional). No obstante, la práctica docente es por excelencia un espacio donde realmente se aprende a ser docente.

Luego de llevar a cabo esta investigación y habiendo recabado información de cada uno de los diferentes actores que conforman este espacio, se concluye que ésta no se encuentra sobrevalorada por éstos, sino que la necesidad de dedicarle más tiempo a la práctica responde a la necesidad de profundizar y reflexionar sobre los complejos procesos que implica el desarrollo del rol docente.

Pensar que un proceso tan complejo pueda sintetizarse en un año implica un gran desafío que como institución formada de calidad la UNLaM logra sortear. A pesar de ello, y sin pretender que concluyan su formación inicial habiendo logrado una sabiduría profesional, sí consideramos necesario en la formación inicial incluir más horas de prácticas en contexto.

Si bien es ambicioso pensar que la práctica docente tenga un alto grado de impacto en la formación inicial, sí consideramos necesario dar tiempos a cada etapa. Conocer la disciplina no es suficiente para poder enseñar. Por otro lado, nadie aprende en soledad; entonces necesitamos pensar en el mejor modo de acompañar desde la Universidad el proceso de constitución del quehacer profesional; éste que se logra con “horas de vuelo”.

Buscando ese conocimiento situado, es que se plantea una herramienta de recolección de información; una encuesta semi estructurada dirigida a estudiantes de la materia Observación y Práctica Docente. Mediante preguntas y afirmaciones los practicantes pudieron materializar sus expectativas y contrastarlas con la realidad de la práctica docente. Podría avanzarse sobre la idea de que el resultado obtenido fue el esperado, ya que se plantearon necesidades relacionadas con la importancia de poder contar con una mayor cantidad y variedad de experiencias prácticas antes de finalizar la carrera de grado.

El espacio destinado a las conversaciones con otros actores intervinientes en este espacio, tales como docentes de la materia Observación y Práctica Docente como profesores de las escuelas, permitió sin dudas reconstruir y continuar resignificando el espacio de la práctica en la UNLaM, como así también las apreciaciones de los docentes sobre lo que ocurre y sobre lo que sería interesante que pueda ocurrir (en torno al proceso de síntesis de la formación profesional). Si bien no podrán abarcarse todas las variables posibles, resulta interesante poder brindar variedad de experiencias prácticas. Todos acuerdan en la importancia del factor tiempo en la consolidación del proceso.

Entonces, tomando los ejes de análisis sobre los que se sustenta esta investigación, hemos elaborado conclusiones relacionadas con propuestas posibles de ser implementadas atendiendo la especificidad de la formación del docente de grado en la Universidad Nacional de La Matanza.

Un eje se vinculó con los aportes teóricos desde las teorías de la enseñanza como así también el análisis de algunas cuestiones específicas sobre la formación docente en la universidad, prestando especial atención a la que ofrecen las cinco Universidades Nacionales que dictan Profesorado de Educación Física en la Provincia de Buenos Aires.

Un segundo eje pretendió analizar las tensiones surgidas a lo largo del tiempo en la investigación sobre la práctica docente. Interpelar qué, cómo y cuándo enseñar en un profesorado como así también con qué sentido hacerlo, permitió acercar propuestas superadoras que piensan qué se necesita de la práctica docente para que la misma sea significativa para los practicantes.

Por último, un tercer eje respondió a la recolección de información situada. Esto se relacionó con la posibilidad de vincularse con los diferentes actores del espacio de la práctica para contextualizar la información recabada.

La interrelación entre estos tres ejes permitió pensar en algunas propuestas posibles de ser implementadas en la UNLaM. Encontrar diversas formas de organizar la práctica docente

para que la misma pueda ser incluida gradualmente, permitiría empezar a dar respuesta a las inquietudes y necesidades que los estudiantes demandan como así también permitir la intervención gradual de los docentes que forman parte de la formación inicial.

Comprender el carácter complejo de la práctica docente permite acercar los extremos de la cuestión; el estudiante del profesorado y sus necesidades, por un lado, con las demandas del puesto de trabajo y sus implicancias por otro.

El actual Plan de Estudios pone de manifiesto la relevancia de la práctica profesional entendida como el momento de síntesis de la formación inicial. Pensar en nuevas formas de concebir la práctica, sitúa a la misma en etapas tempranas de la misma.

Sin dudas, el quehacer docente solo se consigue practicando. Interpelar y reflexionar sobre esas prácticas situadas es lo que permitirá contrastar la significatividad de estas propuestas versus el estado actual de la práctica docente. Es decir, el tramo referido a la práctica docente (el cual debería iniciarse lo más tempranamente posible) además de contextualizar al futuro docente en su próximo trabajo, permite convalidar la formación recibida, ya que lo sitúa en una realidad concreta. Por tanto, la práctica docente necesita estructurarse como epicentro de la formación que reciben los estudiantes del profesorado.

ANEXOS

ENCUESTA OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE 2016

NOMBRE Y APELLIDO:

CORREO ELECTRÓNICO:

1)- En una escala del 1 al 10 que valor le asignas a la práctica docente dentro de tu formación académica (1: muy poca...10: indispensable dentro de mi formación)

2)- Describir con una palabra la OBLIGACIÓN principal de cada uno de estos protagonistas dentro del proceso de la práctica docente.

PRACTICANTE:

DOCENTE DE LA ESCUELA:

PROFESOR DE OBS. Y PRÁCTICA:

3)- Definir con una oración las apreciaciones sobre la formación docente en la UNLaM.

4)- Enumerar en orden creciente de importancia los aportes que consideras brinda la práctica docente. (1: el más importante y 3: el menos importante)

- Es el momento de síntesis de la carrera académica.
- Es una buena articulación entre la formación teórica recibida durante la carrera y la práctica docente en la escuela.
- Es el momento donde verdaderamente puedo conocer de qué se trata esta profesión.

5)- Enumerar en orden creciente de importancia los obstáculos que tuviste que enfrentar durante la práctica (podes marcar uno o todos)

- La relación con la escuela donde realizo la práctica
- Docentes titulares del grupo poco abiertos a colaborar
- El poco manejo de los contenidos curriculares propios del nivel
- Los requerimientos administrativos relacionados con el tiempo y forma de entregar la planificación
- La dificultad para planificar en función de las particularidades de cada grupo
- El poco manejo de situaciones de convivencia dentro del grupo de alumnos
- El escaso conocimiento de los procesos metodológicos propios de cada deporte
- El escaso repertorio de situaciones de enseñanza-aprendizaje propias de cada nivel
- La dificultad para implementar diferentes estrategias de enseñanza
- OTRAS:.....

6)- Enumera en orden de importancia los deseos y/o anhelos con los que iniciaste el proceso de la práctica docente:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

7)- ¿Qué supones que es necesario para poder enseñar?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

BIBLIOGRAFÍA

- Agyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Alen, B., & Delgadillo, C. (1994). *Capacitación docente: aporte para su didáctica*. Buenos Aires: Tesis: Grupo Editorial.
- Alen, Beatriz; Allegroni, Andrés. (2009). *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 125-134.
- Anijovich, Cappelletti, Ornique, & Sabeli. (2017). *Formación de formadores en práctica reflexiva*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bracht, & Caparróz. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física Brasileña. En R. Gómez, & Martínez Álvarez, *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castañeda, A., & Navia, C. (2015). *Formación docente. sujetos, narrativas e instituciones*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, D. (1982). "De estudiantes a profesor. Socialización y aprendizaje de las prácticas de la enseñanza". *Revista Educación (Madrid)*, 282.
- Contreras, D. (1990). *Enseñanza Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- Corrales, N., Ferrari, S., Renzi, G., & Gomez, J. (2010). *La formación docente en Educación Física*. Noveduc.
- Davini, M. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Devillar, M., Pazos, A., & Franzé, A. (2012). *Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico*. España.
- Diker Gabriela, Terigi Flavia. (2008). *La formación de maestros y profesores, hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, & Terigi. (1994). *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación y OEA.
- Diker, Gabriela Terigi, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As: Kapelusz. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fenshermacher, G. (1994). *El conocedor y lo conocido: la naturaleza del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza*.
- Foucault, M. (1979). *Governmentally; Ideology and Consciousness*. Londres: Peregrine Books.
- Furlan, A. (2001). *Educación Física: distintas pedagogías en la formación docente / H318 (Proyecto de investigación)*. La Plata: UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física.
- García, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gavol, M. (2005). *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física, al comenzar a transitar por el campo*

- profesional del Sistema Educativo. Especial referencia a la educación secundaria/ H563.*
La Plata: UNLP. FaHECE. Departamento de Educación Física.
- Gilles Ferry. (1990). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Mexico: Paidós.
- Gómez, R. (1980). *La educación física y su contenido.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas curriculares-Educación Física.
- Gómez, Raúl;. (1996). *Educación Física y aprendizaje social.* Córdoba: Vélez Sarsfield.
- González Sanmamed. (1995). Cómo enseñan y aprender a enseñar los futuros profesores? *Revista Investigación en la escuela*, 25,27-42.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. (2010). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación N°354*, 47-70.
- Greertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures: Selected Essays. *New York Basic*, 3-30.
- Hagues, D. (1991). *Beyond Universities: A new republic of intellect.* London: Hobart Paper.
- INFoD. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física.* Buenos Aires.: Ministerio de Educación de la Nación- Instituto Nacional de Formación Docente.
- INFoD. (2016-2021). *Plan Nacional de Formación Docente.* Bs As: Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de La Nación.
- Lerena, C. (1988). Educación. En *Tratado de Sociología II.* Madrid.
- Loughran, J., Korthagen, F., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs a practices. *Teacher and Teachig Education*, 22, 1020-1041.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona.
- Martínez Migueléz, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico.* México: Editorial Trillas.
- Martínez Míguelez, M. (2005). El Método Etnográfico en Investigación. <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html> .
- Muel-Dreyfus, F. (2001). *El trabajo de educador: los educadores del 1900, los trabajadores especializados de 1968.* Paris: Minuit.
- Pansza, M. (1996). *Fundamentación de la didáctica.* México: Gernika.
- Parlebás, P. (2001). *Léxico de la praxiología motriz.* Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 37-60.
- Perrenoud, P. (1996). La profesión docente entre la profesionalización y la proletarización: dos modelos de cambio. *Revista trimestral de educación comparada*, 549-570.
- Perrenoud, P. (2006). Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio. En P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (págs. 9-27). España: Grao.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Universidad de Valencia.
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela.* Colombia.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (Junio de 1983). La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Seminario CLACSO sobre Educación. Universidad Pedagógica Nacional.*
- Sanjurjo, L. (2011). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Práxis Educativa*, 22-32.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Editorial Morata.
- Santos Guerra, M. (2001). *Organización y gestión escolar.* Barcelona: BBP. Ciss Praxis.
- Schawb, J. (1989). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum.* En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez "La enseñanza su teoría y práctica" (pp197-209). Madrid: Akal.

- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (1992). *Panorámica del Programa de Transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires: Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de Servicios Sociales en Argentina" Proyecto ARG 88/005.
- Trillo Alonso, F., & Sanjurjo, L. (1997). *Didáctica para profesores de a pie*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of reseach on teaching*. New York: MacMillian.
- Zabalza, M. (1989). Teoría de las prácticas. *Acta sobre el 11° Simposio sobre Prácticas Escolares*, (págs. 15-40). Santiago: Tórculo.
- Zanotti, L. J. (1959). *El Normalismo*. Buenos Aires: Editorial Huergo.
- Zapato Ros, M., & Cerezo Sánchez, P. (2007). LA FORMACIÓN CONTINUA EN CATALUÑA: FORMACIÓN DE FORMADORES. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO FORMACIÓN DE FORMADORES Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES. *Revista de Educación a Distancia*, Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/24211>.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Barcelona, España.
- Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1981). Are effects of university teaching education "washed out" by school experience"? *Journal of teacher education vol 32, n°3, 7-11*.
- Zeichner, & Gore. (1990). *Teacher Socializacion. Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Zimmerman, N; Añasco, A; Bonzzola, J; Castro, H; Campomar, G; Faraldi, R;. (2003). *Problemáticas actuales de la Educación Física; estudio exploratorio sobre la formación e inserción de los egresados universitarios*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.
- Zimmerman, M., Añasco, A., Bonazzola, J., Castro, H., Campomar, G., Faraldi, R., . . . Varela, N. (2013). *Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios*. San Justo, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

